

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra psychologie

Diplomová práce

**JAZYKOVÉ UVĚDOMOVÁNÍ U DĚTÍ  
NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY**

**Language Awareness of Children at the Early  
school**

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Autor:

Mgr. Alena Votrubová

Praha 2015

## **Prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.“

V Praze dne 20. 7. 2015

.....

Mgr. Alena Votrubová

## **Poděkování**

Mé poděkování patří v první řadě doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za vedení diplomové práce, za cenné konzultace, rady, podněty a připomínky.

Současně děkuji dětem a jejich rodičům, základním školám a učitelům, za jejich spolupráci, bez jejichž ochoty a vstřícnosti by nebylo možné výzkum realizovat.

## Abstrakt

Diplomová práce se věnuje sledování jazykového uvědomování u dětí 1. a 2. ročníků základní školy a to v obou metodách čtení, jak analyticko-syntetické, tak genetické metodě čtení.

V rámci teoretické části práce je provedena kritická analýza pojmů „jazykové uvědomování“ a „jazykový cit“, a dále srovnání se zahraničními přístupy i tradicemi a s aktuálním stavem v České republice.

V empirické části práce je zpracován výzkumný projekt zaměřený na porovnání dvou testů týkajících se jazykového uvědomování. První metodou je tradiční *Zkouška jazykového citu* (Žlab, 1992), používaná nejen pro diagnostiku specifických poruch učení, ale i pro diagnostiku dětí bilingvních, dětí z minoritních skupin a dětí se sluchovým či mentálním postižením. Druhou metodou je nový *Test jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě), který byl vytvořen ve spolupráci katedry českého jazyka a katedry psychologie PedF UK. Do výzkumného projektu bylo zařazeno celkem 40 žáků z 1. a 2. ročníků základní školy, z toho 20 žáků v analyticko-syntetické metodě čtení a 20 žáků v genetické metodě čtení. Bylo sledováno několik oblastí. Za prvé, bylo provedeno srovnání samotných diagnostických okruhů zařazených do nového Testu jazykového uvědomování a principů diagnostiky. Za druhé byly srovnávány výsledky výkonů v obou testech, jak Zkoušky jazykového citu, tak Testu jazykového uvědomování. Za třetí, bylo analyzováno, zda má na úroveň vývoje jazykového uvědomování vliv věk, pohlaví a metoda výuky čtení. Za čtvrté byly použity další srovnávací metody, jako jsou vybrané kognitivní, jazykové a fonologické testy. Dosažené výsledky sloužily k prověření validity a reliability nového Testu jazykového uvědomování a k návrhům na změny v jednotlivých oblastech testu či v jeho jednotlivých položkách.

Analýza dat ukázala, že tradiční *Zkouška jazykového citu* a nový *Test jazykového uvědomování* spolu silně pozitivně korelují. Rovněž byl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích z hlediska věku - starší děti jsou úspěšnější než mladší. Naopak pohlaví ani metoda výuky čtení nerozhodují. Nebyly prokázány statisticky významné korelace mezi *Testem jazykového uvědomování* a neverbálním inteligenčním *Testem Kostky*. Naopak *Test jazykového uvědomování* významně pozitivně koreluje s *Testem rychlého automatického jmenování* a *Testem Slovník*. Závěry jednotlivých analýz jsou v práci podrobně rozebrány a dávány do kontextu nejen s teoretickými východisky a aktuálními vědeckými poznatky, ale také s metodologickými limity, které mohly mít na získaná zjištění vliv.

## Klíčová slova:

Jazykové uvědomování, diagnostika, analyticko-syntetická metoda čtení, genetická metoda čtení, rychlé automatické jmenování, slovník, fonologie

## Abstract

The aim of this thesis is to analyse the linguistic awareness of children at the first and second grade of elementary school in both reading methods, i.e. the analytic-synthetic and the genetic method of reading.

In the theoretical part of the thesis, the critical analysis of the terms “linguistic awareness” and “linguistic sense” is done and further the approaches and traditions used abroad are compared to actual situation in the Czech Republic.

In the analytic part of the thesis, the research project focused on the comparison of two tests of linguistic awareness is developed. The first method is the traditional *Linguistic Sense Examination* (Žlab, 1992), used not only for the diagnosing of the specific learning disorders, but also for diagnosing of bilingual children, children from minority groups and children with hearing or mental disabilities. The second method is the new *Linguistic Awareness Test* (Kucharská, Šmejkalová, under the preparation) prepared in the cooperation with Department of Czech Language and the Department of psychology PedF UK. In the research project, there were 40 schoolchild from the first and second grade of elementary school, 20 of them in the analytic-synthetic method of reading and 20 of them in the genetic method of reading. Several areas were monitored. Firstly, the comparison of the diagnosing ranges included in the new Linguistic Awareness Test was done. Secondly, the performance results of the both tests, i.e. Linguistic Sense Examination and Linguistic Awareness Test were compared. Thirdly, the possible influence of age, gender and method of teaching reading on the level of linguistic awareness development was analysed. Fourthly, other comparative methods such as cognitive, linguistic and phonological tests were applied. The achieved results were used for the validity and reliability check of the new Linguistic Awareness Test and for the proposals on changes in the particular areas of the test or in its particular tasks.

The analysis of the data showed that the traditional *Linguistic Sense Examination* and the new *Linguistic Awareness Test* strongly positively correlated together. Also, in terms of age, the statistically important difference in the results was proved – the older children are more successful than the youngest ones. On the contrary, neither the gender nor the method of teaching reading had a decisive influence. No statistically important correlations between the *Linguistic Awareness Test* and the Nonverbal Intelligence *Test of Cubes* were proved. Conversely, the *Linguistic Awareness Test* had an important positive correlation with the *Test of Rapid Automatized Naming* and with the *Vocabulary Test*. In the thesis, the conclusions of the particular analyses were examined in detail and put into context not only with theoretical basis and current scientific knowledge, but also with the methodological limits that might have influence on the obtained findings.

## Key words:

Linguistic awareness, diagnosing, analytic-synthetic method of reading, genetic method of reading, rapid automatized naming, vocabulary, phonology

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>10</b>
1.1 Základní pojmy .....	10
1.2 Jazykové roviny řeči .....	11
1.3 Časové vymezení vývoje morfologicko-syntaktické jazykové roviny .....	15
1.4 Mechanismus osvojení si morfologických, syntaktických a gramatických pravidel .....	18
<b>2 PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>23</b>
2.1 Výzkumný vzorek, metoda a průběh sběru dat .....	23
2.2 Popis použitých metod .....	25
2.2.1 Zkouška jazykového citu.....	25
2.2.2 Test jazykového uvědomování.....	26
2.2.3 Test rychlého automatického jmenování obrázků (RAN).....	30
2.2.4 Test Slovník .....	31
2.2.5 Test Kostky .....	32
<b>3 HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>35</b>
3.1 Sledování vztahů mezi výkony ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování.....	35
3.2 Výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování z hlediska věku.....	35
3.3 Výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování z hlediska pohlaví .....	36
3.4 Výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování z hlediska metody výuky čtení.....	36
3.5 Sledování vztahů mezi výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování s testem inteligence .....	38
3.6 Sledování vztahů mezi výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování s Testem rychlého automatického jmenování (RAN).....	39
3.7 Sledování vztahů mezi výkony ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování s Testem Slovník .....	40
3.8 Výkony dětí v jednotlivých subtestech a položkách ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování.....	41
<b>4 KVANTITATIVNÍ A KVALITATIVNÍ ANALÝZA DAT .....</b>	<b>42</b>
4.1 Kvantitativní statistická analýza dat.....	42

4.1.1 Zkouška jazykového citu a Test jazykového uvědomování z hlediska věku, pohlaví a metody výuky čtení .....	44
4.1.2 Zkouška jazykového citu a Test jazykového uvědomování z hlediska věku .....	44
4.1.3 Zkouška jazykového citu a Test jazykového uvědomování z hlediska pohlaví .....	45
4.1.4 Zkouška jazykového citu a Test jazykového uvědomování z hlediska metody výuky čtení .	46
4.1.5 Sledování vztahů mezi výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování .....	47
4.1.6 Sledování vztahů mezi výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování s Testem Kostky, Testem rychlého automatického jmenování a Testem Slovník....	52
4.2 Kvalitativní rozbor jednotlivých subtestů Zkoušky jazykového citu.....	53
4.3 Kvalitativní rozbor jednotlivých subtestů Testu jazykového uvědomování .....	57
4.3.1 Zjišťování vnitřní konzistence Testu jazykového uvědomování pro 1. ročník a 2. ročník ....	62
4.4 Zhodnocení hypotéz .....	64
<b>DISKUZE.....</b>	<b>66</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM LITARATURY .....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Tato diplomová práce a především její empirická část, vznikla jako souběžný výzkum pro potřeby diplomové práce při výzkumném projektu GAČR s názvem „Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika“, který se zabývá výzkumem čtenářské gramotnosti, konkrétně porozumění čtenému a je financován Grantovou agenturou České republiky (GAČR).

Vlastní výzkumný projekt se zaměřuje na vývoj jazykového uvědomování u dětí v 1. a 2. ročnících základních škol, které jsou vyučovány rozdílnou metodou čtení, jedna skupina metodou analyticko-syntetickou, druhá skupina genetickou metodou čtení. Do výzkumného vzorku bylo zahrnuto celkem 40 respondentů. Konkrétně se zabývá zjišťováním vztahů mezi dvěma testy týkající se jazykového uvědomování, jednak mezi tradiční *Zkouškou jazykového citu* (Žlab, 1992), užívající se např. v diagnostice specifických poruch učení a novým *Testem jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě), který byl vytvořen ve spolupráci Katedry českého jazyka a Katedry psychologie PedF UK v Praze. Sledováno bylo několik oblastí. Za prvé byly popsány samotné diagnostické okruhy zařazené do nového *Testu jazykového uvědomování* a principy diagnostiky. Za druhé byly zjišťovány vztahy mezi výsledky v obou testech, jak *Zkoušky jazykového citu*, tak *Testu jazykového uvědomování*. Za třetí bylo zkoumáno, zda má na úroveň vývoje jazykového uvědomování vliv věk, pohlaví nebo metoda výuky čtení. Za čtvrté byly použity další doplňkově srovnávací testy, konkrétně na oblast fonologie, oblast sémantiky a na posouzení neverbální inteligence dětí. Dosažené výsledky slouží k prověření reliability a validity nového *Testu jazykového uvědomování* a k návrhům na změny v jednotlivých oblastech testu či jejich položkách.

Vlastní výzkumný projekt poskytl velké množství dat, pro jejichž analýzu není v jedné diplomové práci prostor. Při studiu rozvoje jazykových dovedností sledujeme rozvoj v jednotlivých jazykových rovinách – rovině fonologicko-fonetické, morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické (Zelinková, 2003; Klenková, 1997). Diplomová práce se blíže zaměřuje především na oblast rozvoje morfologicko-syntaktické roviny jazyka. V rámci morfologie (tvarosloví) se jedná o schopnost dítěte správně užívat gramatická pravidla, např. časování, skloňování, správné užívání rodu a plurálu. Syntaxe (skladba) zahrnuje schopnost dítěte chápat vazby mezi slovy a slovními spojeními, stejně tak i schopnost chápat a uplatňovat principy spojování slov do vět a vyšších větných celků. S ohledem na rozsah práce bylo rozhodnuto sledovat vztahy především mezi Žlabovou



*Zkouškou jazykového citu* (1992) s novým *Testem jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě).

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je věnována vysvětlení základních pojmů, jazykovým rovinám řeči a následně se zaměřujeme na podrobnější popis rozvoje morfologicko-syntaktické roviny jazyka u dětí, jak z časového hlediska, tak z hlediska mechanismu jejího vzniku. V praktické části seznamujeme čtenáře s výzkumným projektem, který se zabývá jazykovým uvědomováním dětí na počátku školní docházky a na zjišťování vztahů mezi dvěma testy, *Žlabovy Zkoušky jazykového citu* (1992) s novým *Testem jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě). Následuje popis vzorku, kde uvádíme základní údaje o dětech z hlediska jejich pohlaví, příslušnosti do 1. nebo 2. ročníku základní školy a také z hlediska metody výuky čtení. Dále jsou popsány použité testové nástroje – tradiční *Zkouška jazykového citu* a nový *Test jazykového uvědomování*. Oba diagnostické nástroje slouží k mapování vývoje jednotlivých oblastí morfologie u sledovaných dětí. Dále jsou představeny další doplňkově použité testy v rámci výzkumného projektu, a to *Test rychlého automatického jmenování (RAN)*, zaměřený na fonologii, *Test Slovník* (obrázkový), hodnotící oblast sémantiky a neverbální inteligence *Test Kostky* převzatý z *Wechslerovy inteligenční škály pro děti (WISC III)*. V kapitole Hypotézy a výzkumné otázky jsou rozebírány konkrétní předpoklady, které opíráme o teoretickou část práce, následně jsou uvedeny metody zpracování dat, které jsou použity k ověření jednotlivých předpokladů. Kapitola věnující se kvantitativní a kvalitativní analýze dat za účelem testování hypotéz a zodpovězení položených výzkumných otázek. Na konci této kapitoly se zaměřujeme na zhodnocení hypotéz. V diskuzi jsou analyzovány výsledky zjišťování vztahů mezi *Zkouškou jazykového citu* s *Testem jazykového uvědomování*, dále výsledkům položkové analýzy a v neposlední řadě jsou diskutovány návrhy na změny v subtestech a jednotlivých položkách obou testů. Také se zamýšlíme nad možnostmi využití *Testu jazykového uvědomování* z hlediska dalších možných výzkumů k posouzení reliability testu a z hlediska využitelnosti nového testu v rámci různých klinických skupin. Jsou také navrhovány podrobnější výzkumy vztahů jednotlivých subtestů nového *Testu jazykového uvědomování* s *Testem rychlého automatického jmenování (RAN)* a s *Testem Slovník*. V závěru konfrontujeme teoretickou a praktickou část práce a také zjištění získaná v rámci analýzy dat.

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Základní pojmy

Jak bylo popsáno v úvodu, výchozí výzkumný projekt GAČR, který dal impulz ke vzniku vlastního výzkumného projektu pro tuto diplomovou práci je v širším pojetí jako celek zaměřen na výzkum gramotnosti („literacy“). Tu lze dle Hartla (2010, s. 170) definovat jako „*blíže nespecifikovanou schopnost číst a psát*“, funkční gramotnost lze popsat jako „*schopnost číst, psát, počítat, mluvit a ovládat sociální dovednosti tak, aby to člověku umožňovalo aktivní a nezávislou roli ve společnosti*“. S výzkumem gramotnosti dětí úzce souvisí další důležité pojmy, jako např. výzkum pre-gramotnosti („pre-literacy skills“) a počáteční gramotnosti („emergent literacy“) dětí. Tato gramotnost se nerozvíjí podle Kucharské a Málkové (2012), jen na základě vlivu formálního školního vzdělávání; její základy tvoří nejen rozvíjející se kognitivní, jazykové a osobnostní předpoklady (zájem, motivace) v předškolním věku, ale také rané zkušenosti dítěte v oblasti např. předčtenářských aktivit a další vlivy prostředí dítěte, jako je podpora rodiny či podnětnost tohoto prostředí. Ve školním věku pak sehrává velkou roli počáteční období budování základů gramotnosti, což je faktor ovlivňující další vývojové etapy rozvíjejícího se čtenářství a s tím spojeného i jazykového uvědomování.

Součástí výzkumu čtenářské gramotnosti je podle Kucharské (2014) i sledování dalších předpokladů pro její rozvoj (např. dílčí funkce jako předpoklady rozvíjejících se čtenářských dovedností, úroveň jazykových schopností, fonologie, zrakových funkcí) a neméně důležité psychické předpoklady (paměť, pozornost) a také osobnostní vlivy (zájem a motivační faktory, sebehodnocení aj).

Psychologické a psycholingvistické hledisko rozvoje gramotnosti, jak uvádí Kucharská (2014), je také nutné sledovat. Úroveň jazykových schopností i řečových dovedností vstupuje do rozvoje čtení i psaní, případně ovlivňuje i problémy při jejich rozvoji.

Máme za to, že výzkum rozvoje gramotnosti u dětí má velký význam, a pokud by bylo možné vytvořit testový nástroj, který by představoval podchycení a řešení (v našem případě i předcházení) jejím poruchám, např. ve formě specifických poruch učení, byl by to významný přínos v této oblasti.

## 1.2 Jazykové roviny řeči

Jak bylo popsáno výše, v rámci předpokladů pro rozvoj gramotnosti jsou sledovány i různé dílčí funkce, které mají vliv na její rozvoj. Jelikož se tato práce zaměřuje především na vývoj jazykových dovedností, je vhodné na tomto místě vysvětlit jednotlivé jazykové roviny řeči. Při vývoji dětské řeči se vzájemně prolínají gramatická (morfologicko-syntaktická), lexikální (lexikálně-sémantická) i zvuková (foneticko-fonologická) rovina verbálních projevů. Pro přehlednost analyzuje Klenková (1997) a dále také Nebeská (1992), Kucharská (2014) každou rovinu odděleně:

1. Morfologicko-syntaktická jazyková rovina neboli morfologické uvědomování, je oblast, kam zahrnujeme gramatická pravidla, tvarosloví a syntax. Tato jazyková rovina prověřuje gramatickou citlivost (tj. schopnost užívat v řeči správné gramatické kategorie – např. správné používání čísla času, rodu, skloňování, časování aj.) Podle Klenkové (1997) tato verbální rovina odráží poměrně přesně celkovou úroveň duševního vývoje dítěte. Oblast syntaxe a morfologie lze testovat jednak tradiční *Žlabovou Zkouškou jazykového citu* (1992) a nově *Testem jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě), který vznikl ve spolupráci Katedry českého jazyka a Katedry psychologie PedF UK v Praze. Při koncipování nového nástroje byla inspirací *Zkouška jazykového citu*. O metodách jako takových pojednávám v Praktické části práce v kapitole 2.1 Popis použitých metod.
2. Lexikálně-sémantická jazyková rovina zjišťuje slovní zásobu ve smyslu porozumění známým slovům i schopnost je definovat a vysvětlit. Oblast sémantiky lze hodnotit *Testem Slovník* (obrázkový). O metodě jako takové pojednávám v Praktické části práce v kapitole 2.1 Popis použitých metod.
3. Foneticko-fonologická jazyková rovina neboli zvuková rovina jazyka (výslovnost) tvoří především dvě oblasti, jednak fonologické uvědomování a jednak fonologická paměť. Fonologické uvědomování zahrnuje uvědomování si struktury slova, vědomou manipulaci se zvuky mluvené řeči (hláskami tvořícími slovo), např. izolace hlásek, elize hlásek, transpozice hlásek. Fonologická paměť je schopnost vyvolat verbální podněty z paměti, patří sem např. opakování slov, pseudoslov (přeházené slabiky reálných slov), vymyšlených slov (nereálná slova), vět. Jednou z možností, jak testovat oblast fonologie je *Test rychlého automatického jmenování*

- RAN („Rapid Automatic Naming“). Metodou jako takovou se zabýváme v Praktické části práce v kapitole 2.1 Popis použitých metod.

Tato práce se zabývá konkrétněji morfologicko-syntaktickou rovinou jazyka, především prekoncepty, které si děti během svého vývoje vytváří o gramatice ještě před nástupem do základní školy. Hartl (2010, s. 169) definuje gramatiku (z hlediska lingvistiky) jako „*abstraktní soubor pravidel popisujících, jak jazyk funguje*“. Dále popisuje tzv. tradiční gramatiku, která se „*zaměřuje na syntax, tj. pravidla, jak stavět slova ve větě, a morfologii, tj. pravidla popisující formu, jakou na sebe berou jednotlivá slova*“. Samostatný pojem morfologie (v lingvistice) popisuje jako „*součást tvarosloví, zabývající se tvary, významy a funkcemi slovních druhů*“, na morfém jako nejmenší lingvistickou jednotku, jako např. slovo či písmeno, můžeme dle Hartla (2010, s. 319) nahlížet jako na morfém obsahový (nese základní význam slova, např. dům, kůň, smích) nebo morfém funkční, má význam gramatický, „*obsahovému morfému dodává jemný významový odstín, nebo mu pomáhá zařadit se do určitého syntaktického kontextu předponou, příponou či koncovkou*“. V praktické části diplomové práce se zaměřím právě na schopnost správného užívání morfologie a slootovorb, konkrétně správného užívání funkčních morfémů.

Pojmy jako morfologie, syntax a gramatika spolu úzce souvisejí a všechny tyto složky, jak už bylo popsáno výše, se vzájemně prolínají. V rámci této práce mezi těmito pojmy často nerozlišujeme a při užívání jednoho z nich, máme na mysli i ostatní. Domníváme se, že pro účely této práce není striktní rozlišování zásadní, jelikož se zabýváme oblastí, ve které se všechny tři složky propojují a jejich rozdělení (odlišení) není účelné a někdy ani možné.

O důležitosti gramatiky se zmiňují např. Ferreiro a Teberosky, kteří popisují, že k tomu, aby určitý soubor slov, nezáleží na tom jak rozsáhlý, dával dohromady smysl a vytvářel jazyk, je třeba přesných pravidel pro kombinování slov při tvorbě přijatelných frází (přeloženo z Ferreiro, Teberosky, 1982, s. 7).

Vágnerová a Klégrová (2008) při popisu základních pojmů a vzájemných vztahů jednotlivých složek jazyka řadí morfologickou a syntaktickou složku jazyka do kategorie mluvnických dovedností. Morfém označují za nejmenší významovou jednotku jazyka, jako příklad uvádí, že se jedná o kmen slova či různé přípony. Důležitý předpoklad pro zvládnutí výuky českého jazyka je schopnost diferencovat či kombinovat různé

morfémy, přijatelná úroveň této dovednosti se objevuje až u dětí školního věku. Do syntaktické složky jazyka patří znalost pravidel, kombinování slov do vět, užívání gramatických pravidel při jejich ohýbání a tvorbě větné stavby. Důležitým předpokladem úspěšného zvládnutí požadavků výuky českého jazyka je znalost syntaxe, i když má na začátku školní docházky jen neuvědomovaný charakter. Podle Vágnerové a Klégrové (2008) se za normálních podmínek již v tomto období neobjevují v dětském verbálním projevu téměř žádné agramatismy či zásadní nepřesnosti větné stavby. Právě schopnost porozumět rozdílům gramatických vazeb a konstrukce vět se významně zlepšuje pod vlivem vzdělávání v průběhu prvních dvou let školní docházky. Vzhledem k této skutečnosti se v této době stává případné narušení syntaktické citlivosti nápadnější než dřív.

Zatímco Vágnerová a Klégrová používají k popisu určité vnímavosti ke gramatickým jevům pojmu syntaktická citlivost, v české literatuře se objevuje obdobný pojem, tzv. jazykový cit (Žlab 1992; Zelinková 2008; Sovák 1978), což je jeden z klíčových pojmů v rámci této diplomové práce, a proto se v následujících odstavcích budu tomuto pojmu blíže věnovat. Pojem jazykový cit používá Žlab (1992) při popisu *Zkoušky jazykového citu* (Žlab, 1992) ve spojení se specifickými poruchami učení, kdy popisuje celkové oslabení a selhávání v různých složkách řeči, což nemá nic společného s výslovností, která může být v těchto případech zcela v pořádku. Žlab dále popisuje, že na rozdíl od výslovnosti, kde jsou odchylky v řeči patrné jak odborníkům, tak laikům, u oslabení ostatních složek řeči již není snadné posoudit jejich odchylky od normy z důvodu jejich neukončeného a stále se vyvíjejícího rozvoje. Proto Žlab vytvořil *Zkoušku jazykového citu*, kterou je možné zachytit a kvantitativně vyjádřit úroveň gramatického, respektive jazykového citění dítěte.

O významu jazykového citu a potížích plynoucích z jeho narušení píše i Zelinková (2008). Gramaticky správně mluvit ještě, předtím než si začne systematicky gramatiku osvojovat v průběhu vzdělávání, umožňuje dítěti právě dostatečně rozvinutý jazykový cit. Vliv na jeho rozvoj má podnětné prostředí, tedy gramaticky správný mluvní vzor dospělých. Velký vliv mají také vnitřní faktory jako je např. zralost centrální nervové soustavy, ale i osobnost a dispozice dítěte. Pokud si dítě dobře neuvědomuje jazykové zákonitosti nebo např. nevnímá rozdíly mezi podobně znějícími slovy, znamená to problematický vývoj v této oblasti. Deficit v rozvoji jazykového citu je pak jednou z příčin obtíží v jazykovém rozvoji.

Sovák (1978; dále také Klenková 1997; Kutálková, 2005) píše o tzv. transferu (přenosu), který podle Sováka tvoří základ tzv. jazykového citu neboli jazykového povědomí. Transfer je založen na principu analogizace. To znamená, že děti porovnávají nově získané výrazy s již dříve získanými mluvními vzorci. Děje se tak implicitně, někdy však i záměrným konáním. Problémem transferu podle Klenkové (1997) je, že je přesný a nebere v úvahu právě gramatické výjimky, z čehož plyne, že děti produkují chyby. O principu analogie a zvláštního citu píše také Kutálková (2005), která uvádí, že gramatické struktury si dítě osvojuje na základě analogie, slova sobě podobná mění podle jednoho vzoru, avšak pro podobné gramatické situace má dítě zvláštní cit, neboť dokáže skloňovat a časovat slova, která nikdy předtím neslyšelo. Protože však skloňuje a časuje na základě analogie důsledně pravidelně, vznikají zpočátku i nesprávné gramatické tvary. Dítě se učí gramatice napodobováním, převodem jednoho jevu na jevy podobné a v případě výjimek, kterých je v českém jazyce poměrně dost, i postupným zapamatováním mluvy dospělých.

Jak bylo uvedeno výše, Sovák (1978) při výkladu pojmu jazykový cit dodává i obdobný pojem jazykové povědomí. Tímto se dostáváme k dalšímu klíčovému pojmu této diplomové práce, což je jazykové uvědomování. Zmíněný Sovákův pojem jazykové povědomí má blízko k pojmu jazykové uvědomování, který je užíván při popisu testu v novém *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská a Šmejkalová, v přípravě). Autorky mají za to, že s pojmem morfologické uvědomování si v novém testu už nelze vystačit, jelikož se v něm vyskytují i takové lingvistické jevy, které nemůže obsáhnout pojem morfologické uvědomování. Navrhují tedy pojem jazykové uvědomování neboli jazykové uvědomění, přičemž tento pojem vysvětlují tak, že se jedná v původním smyslu tradičního chápání české lingvodidaktiky o takové nakládání s jazykovými prostředky, které je založeno na předchozím poznání zásad struktury a fungování systému jazyka. Tradiční česká lingvodidaktika „uvědomělým užíváním“ rozumí především využívání těch znalostí, které byly získané během školního vzdělávání. Na rozdíl od tohoto původního pojetí Kucharská a Šmejkalová (v přípravě) pro potřeby tvorby tohoto nového testu chápou uvědomělé užívání jazyka i jeho osvojování v průběhu celého dosavadního procesu socializace dítěte, nezávisle na školním vzdělávání. Jazykové uvědomování pak chápou jako proces, jímž se dosahuje jazykového uvědomění.

### 1.3 Časové vymezení vývoje morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Jak už bylo popsáno výše, ve školním věku sehrává velkou roli počáteční období budování základů gramotnosti, což je faktor ovlivňující další vývojové etapy rozvíjejícího se jazykového uvědomování. Z tohoto důvodu považujeme za důležité v následujících kapitolách popsat vývoj morfologie, syntaxe a gramatiky z hlediska jejich časového vymezení, tudíž od předškolního věku a také z hlediska jejich mechanismu vzniku.

Znalosti morfologicko-syntaktické roviny jazyka, tedy gramatických pravidel a různých gramatických forem a z toho plynoucích správných tvarů slov ve větě (podle pádu, osoby, čísla, času aj.) dětem nejsou vrozená, ale musí se je během svého života naučit. Velkou roli navíc hrají vlivy vnějšího prostředí (např. vliv rodiny, sourozenců a vrstevníků, později také školy a učitelů atd.), ale také faktory vnitřní (zralost centrální nervové soustavy, osobnost a dispozice dítěte atd.) Tyto faktory jako jedna z podmínek vývoje morfologie jsou u dětí velmi individuální. Vývoj morfologie je variabilní rovněž z hlediska doby, kdy probíhá, zejména kdy je započat a kdy je dokončen, rovněž z hlediska jeho průběhu. Přesto se toto období mnozí autoři snaží zmapovat a vymežit, a to proto, aby bylo možné odlišit normální neboli běžný vývoj od vývoje patologického, případně z důvodu, aby se obtížím ve vývoji morfologie dalo předcházet.

Toto období víceméně shodně různí autoři řadí do předškolního věku, případně ještě do počátečních let školní docházky. Podle Kutálkové (2005) se gramatická struktura jazyka postupně tvoří v době, kdy dítě začíná používat první věty, nejedná se však o první kontakt, kdy se dítě setkává s gramatikou, její základy jsou připraveny již v době, kdy dítě ještě nemluví, ale jen vstřebávalo řeč kolem sebe. Klenková (1997) popisuje, že prvním skutečným projevem gramatiky jsou slova, která v podstatě zastupují celou větu a dítě je začíná užívat kolem 1. roku života. Naopak Šulová (2005) zdůrazňuje výrazný vývojový skok, kterým dítě prochází právě kolem 3. roku, kdy se objevuje „první gramatika“ (Šulová 2005). Dle Kutálkové (2005) se gramatika jazyka vyvíjí přibližně do pěti let věku dítěte, odchylky po tomto období už značí problémy ve vývoji. Na tom se shodují s Thorovou (2015), která uvádí, že okolo pátého roku věku dítěte by se již neměly u dítěte objevovat dysgramatismy. Podle Klenkové (1997) se přirozený jev tzv. fyziologický dysgramatismus objevuje dokonce jen do 4 let věku dítěte, jestliže přetrvává dysgramatismus i v době následné, může se jednat o narušení vývoje řeči. Proto je dle autorky důležité sledovat v řeči nejen dysgramatismy, ale i celkovou gramatickou strukturu dětského projevu, jako jsou určité specifické vztahy mezi frekvencí jednotlivých slovních druhů (např. převládání

podstatných jmen nad slovesy u dětí starších tří let může značit typický projev omezeného vývoje řeči).

Mnohem delší interval pro tento vývoj uvádí Sovák (1978), neboť řeč se podle něj stabilizuje obvykle až kolem sedmého roku. Po sedmém roce má tento autor za to, že se ada řeči už málokdy spontánně upraví. Podobně Vágnerová a Klégrová (2008) jsou k dětem shovívavější a sdělují, že schopnost diferencovat a kombinovat různé morfémy, což je jeden z důležitých předpokladů pro zvládnutí výuky jazyka, se objevuje na přijatelné úrovni až u dětí ve školním věku. Dále autorky uvádí, že agramatismy či výrazné nepřesnosti ve větné stavbě se v dětské řeči za normálních okolností již neobjevují až na počátku školní docházky. Znalost syntaxe má na počátku školní docházky pouze implicitní charakter, což znamená, že děti nejsou zatím schopné pravidla pojmenovat či odůvodnit, protože si je ještě neuvědomují. Právě uvědomování různých gramatických pravidel je také významným předpokladem pro zvládnutí požadavků školní výuky, především českého jazyka. Značný vliv na další rozvoj v této oblasti má právě výuka češtiny, kdy schopnost porozumět rozdílům gramatických vazeb a konstrukce vět se vlivem výuky v průběhu prvních dvou let školní docházky výrazně zlepšuje, proto bývá v této době nápadnější případné narušení syntaktické citlivosti dítěte.

Gramatiku si děti neosvojují jako celek. Sovák (1978) popisuje, že si nejprve v souladu s postupnými fázemi osvojují jednotlivé větné kategorie v obvyklém pořadí. První stadium označuje jako substituční, v němž se dítě učí skloňovat. Poté následuje stadium akční neboli činnostní, v němž se dítě naučí časovat slovesa. V posledním stadium s názvem relační dítě poznává a osvojuje si vztahy a vlastnosti. Stejně fáze popisuje i Kutálková (2005), která hovoří o tom, že nejdříve děti používají slova v nesklonné podobě („*haf, hají*“) a až později se tato slova mění a podléhají gramatickým pravidlům. Jako první gramatický jev se u dětí objevuje skloňování („*mámo, ham*“), později se přidává i časování sloves („*méd'a papá, já jsem hajal*“).

Klenková (1996) popisuje i přibližné časové vymezení jednotlivých stádií. Ze slovních druhů se nejprve u dětí objevují podstatná jména, dále zvukomalebná citoslovce („*mé, bác*“) a pak slovesa. Mezi 2. a 3. rokem začínají děti skloňovat a ve stejném období rozšiřují děti svůj verbální projev o další slovní druhy, jako jsou přídavná jména, postupně i osobní zájmena. Jednotné a množné číslo používá dítě po 3. roce, stupňování přídavných jmen mu v té době ještě dělá potíže. Pro slovosled je typické, že slovo, které má pro dítě emocionálně zásadní význam, klade ve větě na prvním



místě. Mezi 3. a 4. rokem dítě již vytváří souvětí. Nejpozději u dětí nastupuje používání číslovek, předložek a spojek. Obvykle po 4. roce života děti užívají již všechny slovní druhy.

Rovněž Thorová (2015) podrobně rozpracovává časové vymezení jednotlivých stádií vývoje jazyka, přičemž se odlišuje tím, že odděluje morfologickou rovinu od syntaktické jazykové roviny a každou fázi v rámci těchto jazykových rovin popisuje zvlášť. Autorka v rámci morfologické roviny uvádí, že první slova dítěte mají funkci vět a dítě je užívá v té formě, jak je slyší, přičemž často používá infinitiv a také druhou nebo třetí osobu namísto osoby první. Mezi 2. a 3. rokem se začíná u dítěte objevovat skloňování. Ve třech letech děti obvykle umějí používat množné číslo a časovat. Do tří a půl roku dítěte bývá řeč fyziologicky dysgramatická. Postupně se dítě v morfologických pravidlech orientuje stále více a okolo pátého roku se podle Thorové (2015) dysgramatismy již téměř nevyskytují. V rámci syntaktické roviny jazyka autorka popisuje, že dítě začne používat věty, když jeho slovní zásoba obsahuje zhruba 50 – 60 slov. Mezi 15. a 30. měsícem věku dítě často spojuje dvě slova dohromady a často vynechává slovesa. Také neumí ještě používat předložky a skloňovat, proto užívá buď ustálená spojení, nebo jednoduše seřadí slova za sebou. Postupně se délka vět prodlužuje, jelikož dítě přidává do věty další slovní druhy. V období mezi druhým a třetím rokem děti užívají přídavná jména a osobní zájmena. Předložky a spojky děti do vět zařazují mezi třetím a čtvrtým rokem. Na konci třetího roku dítě užívá jednoduchá souvětí (typicky souvětí slučovací, odporovací a důsledková). Po čtvrtém roce jsou věty komplexnější, dítě začíná mluvit v souvětích a využívá při tom všechny slovní druhy.

Sovák (1978) odkazuje i na další autory, kteří se snaží popsat osvojování si gramatiky nebo některé její fáze. Počátek skloňování kladou Sternovi (1928) do třetího roku života. Podle Gvozděva (1949) si dítě osvojuje gramatiku v poměrně širokém období, a to už od prvního roku, takže ve třech letech je schopné zvládnout hlavní gramatické formy (ruštiny). Pravděpodobně má na mysli, jak už bylo popsáno výše, ono implicitní osvojování řeči na základě porozumění, které předchází vlastní produkci řeči. Rovněž Elkonin (1952) považuje za hlavní období osvojování řečových struktur a forem věkové období od druhého do pátého roku.

Sovák (1978) popisuje, že od čtvrtého roku až do konce předškolního období a mnohdy ještě i ve školním věku pokračuje vývoj řeči také po logické stránce. Pracuje s pojmem období intelektualizování slov, kdy je dítě schopné postupně chápat obsah slov,

rozlišuje pojmy abstraktní a konkrétní, ale také rody, časy apod. Podobně Vágnerová a Klégrová (2008) užívají termín jazyková inteligence, která podle jejich mínění v užším slova smyslu zahrnuje zejména citlivost pro sémantickou a syntaktickou oblast jazyka a je důležitá pro úspěšné zvládnutí požadavků výuky českého jazyka. K tomu je potřeba, dosažení určité úrovně rozvoje verbálních schopností a jazykových dovedností. Dosažení těchto jazykových kompetencí má vliv na kvalitu a adekvátnost verbálního vyjadřování a porozumění mluvenému slovu. Jazykové kompetence lze obecně posoudit dle úrovně jednotlivých dílčích složek, k jejichž rozvoji nemusí docházet koordinovaně, ale asymetricky a může tak dojít k opoždění ve vývoji jen v některých oblastech.

Rozvoj jazykového uvědomování pokračuje i po nástupu do školy, v tomto období však již vlivem výuky mnohem systematictěji než předtím. Na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jsou stanoveny úrovně, které by měli žáci v oblasti syntaxe dosáhnout během jednotlivých stupňů základní školy. Podle Kucharské a Mertina (2007) by žák měl na konci I. stupně základní školy zvládat základní příklady syntaktického pravopisu, na druhém stupni základní školy by žák měl ovládat v písemném projevu lexikální, slovotvorný, morfologický i syntaktický pravopis ve větě jednoduché a také v souvětí.

#### **1.4 Mechanismus osvojení si morfologických, syntaktických a gramatických pravidel**

Děti si gramatická pravidla, syntax a morfologii osvojují implicitně. Tento fakt vyplývá částečně i z toho, že tento proces probíhá ještě před nástupem do školy, kde jsou dětem vysvětlena a zdůvodněna gramatická pravidla explicitně.

Jak implicitní osvojování probíhá, popisují Ferreiro a Teberosky (1982, volně přeloženo) na asociionistickém modelu. Teoretici zastávající asociionistickou teorii pracují se dvěma hlavními prvky, které se uplatňují při učení – nápodoba a výběrové zpevnění („selective reinforcement“). V tradičním asociionistickém modelu jde o to, že děti mají tendenci k nápodobě, a sociální prostředí, které děti obklopuje, směřuje k selektivnímu zpevnění vokálních projevů korespondujících se zvuky (nebo slovy) jazyka. Když dítě produkuje zvuk, který je stejný zvuku řeči rodiče, dospělý odmění dítě ve formě radosti, gesta, souhlasu či náklonosti. Z velkého množství počátečních zvuků, které děti produkují, dospělí takto pozitivně reagují jen na ty, které korespondují se zvuky řeči (soubor fonémů

dotyčného jazyka). Následně tyto zvuky dostávají význam a stávají se z nich slova. Dospělý vyjádří záměr a doprovází ho vokálním projevem (vysloví slovo, které označuje, pojmenovává záměr). Opakováním spojení vokálního projevu a přítomnosti záměru, dojde k přeměně zvuku ve znak pro záměr/objekt a tak vznikají „slova“. Model tedy pracuje s pasivním dítětem, které produkuje náhodné reakce (zvuky) a čeká na vnější posílení.

S tímto pohledem zároveň Ferreiro a Teberosky (1982) nesouhlasí. Teorii o pasivním nabývání gramatiky rozšiřují směrem k vlastní (implicitní) aktivitě dítěte. To znamená, že děti aktivně zkouší rozumět aspektu jazyka, kterým jejich okolí mluví, formulují si hypotézy, hledají pravidelnosti a testují své predikce. Z tohoto důvodu si formulují svou vlastní gramatiku, která není jen deformovanou kopií gramatiky dospělých, ale vlastním individuálním výtvorem. Děti si neosvojují jednotlivé složky jazyka vytvořené světem dospělých, ale tvoří si jazyk sami pro sebe, rekonstruují a přitom výběrově užívají informace z prostředí.

Ferreiro a Teberosky (1982) své pojetí ukazují na příkladu z anglického jazyka na tzv. regularizaci („zpravidelnění“) nepravidelných sloves. Děti ve věku tří až pěti let používají „*I putted it*“ místo „*I put it*“. Tato chyba vzniká proto, že děti zatím nevědí o tom, že existují výjimky týkající se nepravidelných sloves. Navíc se tato chyba objevuje u většiny dětí, jelikož zacházejí s nepravidelnými slovesy, jako by byla pravidelná, což nelze vysvětlit tím, že se toto dítě spletlo.

Regularizaci nepravidelných sloves nelze zdůvodnit nápodobou, protože dospělí tímto způsobem nehovoří. Důvodem tedy nemůže být ani výběrové posílení. Regularizaci nepravidelných sloves děti zpočátku užívají proto, že hledají v jazyce pravidelnost. Činí ho tak logičtějším než ve skutečnosti je. Mohli bychom to vysvětlovat chybou způsobenou nedostatkem znalostí nebo to naopak můžeme považovat za důkaz překvapivého stupně vývoje, který mají předškolní děti o jazyce, jelikož pro regularizaci nepravidelných sloves musí umět rozlišovat mezi kořenem slova a jeho příponou a zároveň k tomu už objevily normální pravidelné gramatické pravidlo časování sloves. Tudíž platí, že si děti neosvojují izolované elementy jazyka, které by jen stmelovaly dohromady, ale konstruují si ucelené systémy, které neustále proměňují získáním nových informací. Jedná se tedy o „konstruktivní (systematické) chyby“, které nijak nejsou na obtíž dalšímu vývoji. Regularizace nepravidelných sloves v období druhého až pátého roku věku není známkou patologického vývoje řeči, nezakládá na budoucí potíže, je pravým opakem.

Vývoj morfologie v českém jazyce obvykle vysuzujeme z dětské tvorby správných tvarů při skloňování a časování, což plyne z povahy našeho transparentního jazykového systému. I v rámci našeho jazyka se objevují typické opakující se chyby, společné všem dětem, které je důkazem osvojování si gramatických pravidel.

Podobně Kutálková (2005) vysvětluje, že dítě si osvojuje gramatická pravidla na základě analogie, kdy dítě má zvláštní cit pro podobné gramatické situace a slova sobě podobná mění podle jednoho vzoru. Tímto způsobem dokáže skloňovat a časovat slova, která nikdy předtím neslyšelo. Protože však skloňuje a časuje dle principu analogie důsledně pravidelně, vznikají zpočátku i chybné gramatické tvary (např. „*půjdu k mámě a tátě*“), kdy dítě má za to, že slova máma a táta mají stejnou koncovku a z toho odvozuje, že mají stejné skloňování, prozatím však neví, že slova mají odlišný rod, a proto se skloňují podle odlišného vzoru. Gramatické se dítě učí napodobováním, aplikováním jednoho jevu na jevy podobné a v případě výjimek, kterých je v českém jazyce hojně, i postupným osvojením si mluvy dospělých.

Podobně Sovák (1978) popisuje mechanismus osvojování gramatiky na základě napodobování a přenosu dle analogie, kdy zpočátku bývají některé gramatické formy nesprávné, ale dítě je tvoří logicky podle jiných slov a jejich gramatického utváření. Způsob, jak dítě dokáže podle vzoru jiných slov přesně utvářet odpovídající gramatickou formu, byť z hlediska dospělých někdy nesprávnou, je podle něj známkou vysoké inteligence, děti lze s trochou nadsázky označit za „geniální lingvisty“ (toto označení podle citace Sováka použil Čukovskij). Princip analogie vychází z logického principu aplikovaného na gramatická pravidla. Děti sice ještě nic nevědí o gramatických pravidlech, ale i tak už objevily, že lidé kolem nich užívají slova v různých pádech, časech či slovesném způsobu, přičemž děti tyto pravidla ještě neumí pojmenovat ani zdůvodnit. Svá dosavadní označení děti dovedou přenášet na jiné jevy velmi přesně. Také umí velmi přesně podle původních, již zakotvených spojů, vytvářet analogické tvary i gramatické formy a z původních výrazů odvozovat výrazy nové, které mohou být na jedné straně neobvyklé, ale na druhé straně překvapující svou přesnou neboli logickou analogizací. Děti totiž zatím nic nevědí o existenci výjimek. Vytvořený tvar je tak sice správně odvozen, ale neodpovídá dle Sováka (1978) jazykovým zvyklostem.

Sovák (1978) své tvrzení o principu analogie dokládá na příkladech. Např. když dítě slyší „*Byli v chrámě*“, podle vzoru ženského rodu se zeptá „*Kde je ta chráma?*“. Chyby se vyskytují u stupňování přídavných jmen, po vzoru „*hodný*“ a „*hodnější*“ převádí

dítě tento způsob na slova „*vysoký*“ a od toho „*vysokejší*“. Dítě říká „*velkej kulis*“, dospělý ho opraví „*říká se kulisa*“ a dítě utvoří „*velkej kulisa*“, neboť ještě nezná gramatické pravidlo shody podstatného jména s přídavným jménem ve společném rodě.

Sovák (1978; dále také Klenková 1997; Kutálková, 2005) píše o tzv. transferu (přenosu), který podle Sováka vychází z Pavlovovy reflexologické teorie a tvoří základ tzv. jazykového citu neboli jazykového povědomí. Podstatou transferu je analogizace. Na základě transferu děti mohou porovnávat nově získané výrazy a mluvní vzorce s individuální slovní zásobou, to znamená na základě již dříve získaných mluvních vzorců. Děje se tak na podkladě implicitního konání, někdy však i záměrného srovnávání nových vzorců se vzorci uchovanými v paměti. To znamená, že dítěti v předškolním věku nikdo nevysvětluje, že máme určitá pravidla gramatiky, že jeho chybně tvořené tvary jsou chybné, protože v jazyce existují různé výjimky. Problémem transferu podle Klenkové (1997) totiž je, že je přesný a nebere v úvahu právě gramatické výjimky. Dítě např. slyší spojení „*červený – červenější*“ a analogicky utvoří spojení „*dobry – dobrejší*“. Na principu analogie se shoduje i Kutálková (2005), která píše o tom, že gramatické struktury si dítě osvojuje na základě analogie, slova sobě podobná mění podle jednoho vzoru, avšak pro podobné gramatické situace má zvláštní cit, neboť dokáže skloňovat a časovat slova, která slyší poprvé v životě. Protože však skloňuje a časuje dle analogie důsledně pravidelně, vznikají zpočátku i nepřesné gramatické tvary (např. „*půjdu k mámě a tátě*“). Dítě se učí gramatice napodobováním, převodem jednoho jevu na jevy podobné a v případě výjimek, kterých je v českém jazyce poměrně dost, i postupným zapamatováním mluvy dospělých. I Sovák (1978) souhlasí s tím, že k úpravě chyb dochází spontánně, a to na základě mluvního příkladu dospělých, který je poskytovaný dle autora buď živelně, když dospělí komunikují s dítětem či mezi sebou, nebo nenápadnou formou i záměrně, což se děje v tom případě, když dospělí upozorní dítě, že se to správně říká jinak, v méně nápadné podobě dospělý jen zopakuje sdělení dítěte ve správném tvaru.

Mechanismy osvojování morfologicko-syntaktické roviny jazyka lze podle Sováka (1978) tedy shrnout do napodobování, pamatování, přenosu a přirozené korekce při gramatických výjimkách, což dětem poskytuje správný mluvní vzor dospělých. Znamená to, že se dítě učí říkat to, co se v dané situaci obvykle říká, a říkat to tak, jak se to říká. Postupně je schopné pracovat s obměnami dle dané situace, čímž nabývá velkou zásobu individuálních jazykových možností. To je dítěti posléze oporou v dalším rozvíjení

jazyka v jeho mnohotvárnosti a tím i základem pro tzv. jazykový cit neboli jazykové povědomí.

Zelinková (2008) rovněž píše o významu jazykového citu a potížích plynoucích z jeho narušení. Dostatečně rozvinutý jazykový cit umožňuje dítěti gramaticky správně mluvit ještě předtím, než si začne systematicky gramatiku osvojovat. Významný vliv zde má podnětné prostředí, kde s dítětem dospělí komunikují převážně gramaticky správně, opakováním si dítě osvojuje správné výrazy i jejich tvary. Velký význam mají také vnitřní faktory jako je např. zralost centrální nervové soustavy, ale i osobnost a dispozice dítěte. Pokud si dítě dobře neuvědomuje jazykové zákonitosti a např. nevnímá rozdíly mezi podobně znějícími slovy („*vesničanka – vesnička, krmič – krmelec*“), znamená to opožděný vývoj v této oblasti. Deficit v rozvoji jazykového citu je pak jednou z příčin obtíží v mateřském jazyce, přičemž autorka zmiňuje i následné problémy i při osvojování cizího jazyka.

Sovák (1978) také zdůrazňuje, že vývojové nesprávnosti ve vnější stránce řeči, v případě, že se nejedná o žádný patologický jev, lze považovat alespoň v určitém období života za fyziologické. Na tomto se shoduje i Klenková (1997), když hovoří o tzv. přirozeném fyziologickém dysgramatismu. Podle Sováka (1978) význam prostředí v podobě správného řečového vzoru je v tomto případě zásadní. Vývoj řeči totiž není jen pasivním přejímáním slovníku dospělých, nýbrž i aktivním konstruováním mluvního vzoru. Je to také odraz okolního mluvčího prostředí individuálně zpracovaný podle typu vyšší nervové činnosti dítěte i dle dynamiky vnějšího prostředí. Rozdíly ve vývoji řeči mají svoje příčiny jak ve vnitřních, tak vnějších činitelích. Do vnitřních činitelů lze zahrnout právě individuální schopnosti závislé na vyšší nervové činnosti dítěte, dále např. pohlaví dítěte, kdy je často poukazováno na to, že dívky se vyvíjejí až do puberty tělesně i duševně rychleji než chlapci a stejně tomu tak je i v oblasti rozvoje řeči. Vnější činitelé zahrnují právě vliv prostředí, v němž se dítě narodilo, rovněž způsob, jak se rodiče dítěti věnují, zda má dítě sourozence nebo zda je v kontaktu s vrstevníky. Podle autora lze vývoj řeči uspíšit vhodným výchovným působením. Dokládá to příkladem, že větší slovní zásoba a vyjadřovací schopnost se často objevuje u dětí ze vzdělanějších rodin, upozorňuje však na skutečnost, že to nemusí však znamenat vyšší inteligenci dětí. Naopak Klenková (1997) uvádí, že morfologicko-syntaktická neboli gramatická rovina verbálních projevů dítěte odráží úroveň duševního vývoje dítěte. Lze dokonce pozorovat rozdíly podle úrovně intelektu např. mezi dětmi s mentální retardací a dětmi v normě.

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 Výzkumný vzorek, metoda a průběh sběru dat

V rámci projektu GAČR „Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika“ byl souběžně veden vlastní výzkum v rámci diplomové práce zaměřený především na sledování vztahů mezi *Žlabovou Zkouškou jazykového citu* (1992) s novým *Testem jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě), který byl vytvořen ve spolupráci Katedry českého jazyka a Katedry psychologie PedF UK v Praze. Respondenti byli zařazeni do výzkumu GAČR na základě projeveného zájmu ze strany rodičů. Aby se rodiče dozvěděli o probíhajícím výzkumu a podíleli se na něm, využili tvůrci projektu různých forem oslovení v podobě informačních letáků do škol, pediatrům či školským poradenským zařízením. Jelikož byl pro výzkum GAČR získán větší počet respondentů než bylo možné testovat v rámci kapacit jednotlivých výzkumných administrátorů tohoto projektu, zbývající respondenti ze dvou vybraných základních škol byli testováni v rámci vlastního projektu této diplomové práce. Prvotní kontakt se základními školami byl zprostředkován příslušnými koordinátory projektu GAČR, kteří zastupovali jednotlivé základní školy zapojené do projektu. Školy byly pro vlastní výzkum vybrány z části náhodně, z části podle toho, že na jedné škole je výuka čtení koncipována na základě analyticko-syntetické metody čtení (Praha 8) a na druhé škole je výuka čtení založena na genetické metodě výuky čtení (Praha 4). Cílem bylo testovat 10 žáků z 1. třídy a 10 žáků z 2. třídy v analyticko-syntetické metodě čtení a rovněž 10 žáků z 1. třídy a 2. třídy v genetické metodě čtení, přičemž bylo záměrem mít přibližně stejné zastoupení počtu obou pohlaví. Celkový vzorek 40 dětí tedy z hlediska tříd obsahuje 20 dětí z 1. tříd a 20 dětí z 2. tříd, z toho 20 dětí je vyučováno analyticko-syntetickou metodou čtení a 20 dětí genetickou metodou čtení a ve vzorku bylo zastoupeno 19 dívek a 21 chlapců (tab. 1). Děti hovořily česky, byly bez odchylek v mentálním a percepčním vývoji, a nebyly u nich identifikovány neurologické, smyslové nebo jiné vývojové odchylky.

Testová baterie ve vlastním výzkumném projektu obsahovala morfologicko-syntaktické testy a doplňkově byly užívány také další diagnostické nástroje, tedy fonologické a sémantické testy.

Testování probíhalo přímo ve vybraných základních školách ve 2 fázích. 1. fáze testování (T1) probíhala v období od listopadu do začátku prosince 2013 a 2. fáze testování (T2) probíhala v období prosince 2013.

V 1. fázi testování (T1) byli žáci 1. a 2. tříd s analyticko-syntetickou a s genetickou metodou čtení testováni tradiční *Zkouškou jazykového citu* (1992), užívající se v diagnostice výukových problémů v českém jazyce a především při diagnostice specifických poruch učení, ale také u dětí bilingvních, z minoritních skupin, u dětí se sluchovým či mentálním postižením, případně i při posuzování školní zralosti dítěte (Tomická & Kucharská, 2007). Doplnkově byli žáci testováni *Testem Kostky z Wechslerovy inteligenční škály pro děti (WISC III)*, který z hlediska fluidní inteligence posuzuje její neverbální část. Tento test byl zařazen z důvodu, aby mohla být případně detekována skupina dětí s mentální retardací.

V rámci 2. fáze testování (T2) byli žáci 1. a 2. tříd s analyticko-syntetickou a s genetickou metodou čtení testováni novým *Testem jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě), který byl vytvořen ve spolupráci Katedry českého jazyka a Katedry psychologie PedF UK v Praze. I zde byli žáci doplnkově testováni *Testem rychlého automatického jmenování* (RAN objekty), který souvisí s fonologickým uvědomováním a následně *Testem Slovník* (obrázkovým) převzatým z projektu GAČR (upravený *Slovník* podle Seidlové Málkové a Smolíka, 2014). Jak byly testy administrovány, podrobněji popíšeme v představení jednotlivých testů v kapitole 2.1 Popis použitých metod.

**Tab. 1 – Rozložení výběrového souboru dle metody výuky čtení, pohlaví a ročníku**

	Analyticko-syntetická metoda čtení			Genetická metoda čtení			Celkem		
	1. ročník	2. ročník	Celkem	1. ročník	2. ročník	Celkem	1. ročník	2. ročník	Celkem
Chlapci	3	5	8	6	5	11	9	10	19
Dívky	7	5	12	4	5	9	11	10	21
Celkem	10	10	20	10	10	20	20	20	40

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*



## 2.2 Popis použitých metod

### 2.2.1 Zkouška jazykového citu

*Zkouška jazykového citu* (Žlab, 1992) je jednou z metod sloužících k hodnocení morfologických a syntaktických schopností, což je jedna z hlavních řešených oblastí tohoto výzkumného projektu.

Metoda vznikla v 70. letech 20. století (nová úprava vyšla v roce 1992, a to i v počítačové verzi), aby umožnila relativně objektivní hodnocení gramatického neboli jazykového citění, tedy schopností dětí používat v řeči obvyklé gramatické tvary. Dle Žlaba je *Zkouška jazykového citu* (1992) určena pro děti 1. – 5. ročníku základní školy, dle Vágnerové a Klégrové (2008) je test vhodnější spíše pro mladší věkové skupiny od 5 do 10 let věku, přičemž autorky upozorňují, že pro většinu dětí středního školního věku je test již příliš snadný. Zkouška se v originální podobě z roku 1986 skládá z 5 subtestů, přičemž subtesty 5 a 6 jsou ještě děleny na části A a B. V nové úpravě vyšla zkouška v roce 1992, kde obsahuje celkově 7 subtestů s rostoucí obtížností, od prvního nejlehčího po 6. a 7. nejobtížnější. Jednotlivé subtesty hodnotí různé jazykové dovednosti. Test byl žákům předkládán v první fázi testování. Každý subtest obsahoval 5 testových položek, výjimku tvořil pouze subtest 1, kde bylo 10 testových položek.

Dle Žlaba (1992) první subtest (S1) hodnotí znalost rodů podstatných jmen. Dítě má za úkol přiřadit k podstatnému jménu ukazovací zájmeno *ten, ta, to* nebo *ty*, např. „*ta maminka*.“ V druhém subtestu (S2) hodnotíme dovednost přechylování, tedy převádění tvaru podstatného jména rodu mužského na tvar ženského rodu nebo naopak, např. ze slova „*učitel*“ dítě tvoří tvar „*učitelka*“. Ve třetím subtestu (S3) pak dovednost tvořit přídavné jméno od podstatného jména či slovesa, např. „*Jak se říká boudě pro psa?*“ Správně: „*Psí bouda*“. Ve čtvrtém subtestu (S4) má dítě za úkol nejprve užít správného deklinačního tvaru podstatného jména, tedy utvořit jeho tvar ve správném pádu, jak vyplývá z kontextu věty, např. „*U stolu je židle*.“ „*Sednu si na...*“ (správně: „*židli*“). V pátém subtestu (S5) pak převádí věty z času přítomného do času minulého, např. „*Venku prší*“, převede na „*Včera venku pršelo*“. Ve čtvrtém a pátém subtestu jsou záměrně užívána v některých položkách podstatná jména či slovesa, v nichž se při manipulaci mění samohlásky ve slovním kmeni. V šestém subtestu (S6) má dítě za úkol doplnit do věty ve správném tvaru spojení podstatného jména s přídavným jménem, zájmenem či číslovkou, které slyší v prvním pádě, např. „*Hluboký les*.“ „*Děti zabloudily v...*“ (správně: „*hlubokém lese*“). V posledním sedmém subtestu (S7) je úkolem dítěte najít

u řady slov jejich společný slovní kořen, např. „*lepidlo, lepit, nálepka, polepený, lepící*“ (správně: „*lep*“).

Testem lze podle Vágnerové, Klégrové (2008) hodnotit jednak komplexní úroveň jazykového citu dítěte, dále pak výkony dítěte v jednotlivých subtestech mohou poukazovat na obtíže v dílčích oblastech. Výsledky testu je možné hodnotit kvalitativním způsobem, jednak dle četností chyb v určité oblasti nebo z hlediska času, který dítě potřebovalo k jeho splnění. Test není sice časově limitován, ale obvyklá délka testování bývá v rozmezí 10 - 15 minut podle věku a vývojové úrovně dítěte. K celkovému hodnocení napomáhají i poznatky získané z jiných testových metod, pozorování, anamnestických údajů a z rozhovoru s dítětem.

V poradenské praxi se *Zkouška jazykového citu* (Žlab, 1992) užívá v diagnostice výukových problémů v českém jazyce a zejména při podezření na specifickou poruchu učení (konkrétně dysortografii). Metodu lze podle Vágnerové, Klégrové (2008) využít i u dalších rizikových skupin dětí k ověření úrovně aktuálních jazykových kompetencí, jde např. o děti ze sociokulturně znevýhodněných prostředí v důsledku jejich příslušnosti k minoritní etnické skupině, děti uprchlíků (u nichž čeština není jejich mateřským jazykem), rovněž i u dětí se sluchovým či mentálním postižením.

Nevýhodou *Zkoušky jazykového citu* je, že je určená pouze pro děti z 1. až 5. ročníků základní školy, čímž znemožňuje testování jazykového citu u předškolních dětí.

Hodnocení *Zkoušky jazykového citu* se liší dle subtestů. V 1. až 5. subtestu v každé položce může dítě získat 1 bod za správnou odpověď a 0 bodů za nesprávnou odpověď. Od 6. až 7. subtestu může dítě získat 2 body za zcela správnou odpověď, 1 bod za částečně správnou odpověď a 0 bodů za nesprávnou odpověď. Body v rámci subtestů se sčítají, čímž dostaneme hrubé skóry jednotlivých subtestů, a rovněž se počítá součet všech subtestů celkem, což dává celkový skóre celého testu. Ten lze převést na steny podle ročníků, tedy pro 1. třídu, 2. třídu, 3. třídu, 4. třídu a 5. třídu základní školy.

Dosažené výsledky ve *Zkoušce jazykového citu* jsou do značné míry ovlivněny působením školy, respektive rokem školní docházky a tedy i probraným mluvnickým učivem (Žlab 1992).

### **2.2.2 Test jazykového uvědomování**

Pro účely projektu GAČR „Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika“ byl vytvořen nový *Test jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě),

na němž se podílely Katedra českého jazyka a Katedra psychologie PedF UK v Praze, který podobně jako Žlabova *Zkouška jazykového citu* (1992) hodnotí úroveň rozvoje jazykových schopností, dovedností a jazykového uvědomování u dětí (někdy též označován jako jazykový cit). Tvůrci testu (Kucharská, Šmejkalová) se při koncipování nového nástroje inspirovali právě Žlabovou *Zkouškou jazykového citu* (1992). Záměrem projektu bylo kromě jiného rozšířit možnosti užívaných diagnostických metod v oblasti jazykového uvědomování. Jedním z cílů při sestavování nového nástroje bylo, aby nový test lépe rozlišoval jazykové dovednosti dětí v různých věkových skupinách mladšího školního věku, neboť *Zkouška jazykového citu* je pro děti středního školního věku už příliš snadná. Mezi další cíle patřilo využití nového nástroje v diagnostice specifických poruch učení, specificky narušeného vývoje řeči (a jazyka), případně dalších rizikových skupin dětí.

Podstata testu spočívá v manipulaci se slovy či větami – doplňování slov ve správném tvaru – jejich skloňování, časování, odvozování apod. *Test jazykového uvědomování* je rozdělen na dvě oblasti, které sleduje. Část A testuje oblast *Morfologie*, část B hodnotí oblast *Slovotvorby*. Zatímco část A s názvem *Morfologie* se zabývá gramatikou slovních druhů z hlediska jejich forem a základních významů těchto forem, část B označená jako *Slovotvorba* se zabývá formou a významem jednoslovných pojmenování vzniklých na základě pojmenování už existujících, popřípadě procesem jejich vzniku. Test se skládal celkem z osmi subtestů, v části A *Morfologie* byly 4 subtesty (A1 – A4) po 5 položkách a v části B *Slovotvorba* (B1 – B4) byly taktéž 4 subtesty po 5 položkách. *Test jazykového uvědomování* byl žákům předkládán v druhé fázi testování.

Struktura všech subtestů je shodná. Na úvod administrátor řekne dítěti jednu zácvičnou situaci sám, ve druhé části zácvičku se snaží dítě vtáhnout do řešení, aby dítě již zkusilo odpovědět samo. Zde dítě dostává zpětnou vazbu, zda je jeho odpověď správná. V případě chybné nebo žádné odpovědi řekne administrátor správnou odpověď za dítě a dá mu ještě jednu otázku, aby si to dítě vyzkoušelo, více mu však k úkolu nenapovídá, dítě musí úkol pochopit ze zadání a příkladů. V poslední zácvičné položce už dítě má odpovědět samo. Zácviček má tedy 4 zácvičné položky (1 položka na vysvětlení a 3 položky na vyzkoušení). Následují testové položky, kdy už administrátor dítěti neposkytuje zpětnou vazbu, respektive ho pochválí za všechny odpovědi, které dítě sdělí, bez ohledu na jejich správnost.

Na úvod celého testu dítě dostane instrukci: „*Nyní si zahrajeme několik her se slovíčky...*“. V části A. *Morfologie* bylo v prvním subtestu s názvem „A1 Gramatické číslo“ úkolem dítěte určit správné gramatické číslo podstatných jmen. Podle autorek jde o to, aby si dítě uvědomilo, že některá podstatná jména v jednotném čísle označují větší množství než jednu. Cílem je testovat, zda morfologické uvědomění si gramatické charakteristiky singuláru u dítěte převáží nad reálným počtem označovaného množství. Tento subtest je založen na principu, že dítě má doplnit neúplnou větu, v níž chybí přídomek. Na základě toho, jaký tvar přísudku doplní, zjistíme, zda si dítě uvědomuje, že se jedná o jednotné číslo, přestože daná podstatná jména označují větší počet entit, tzn. zda uvědomění gramatické kategorie čísla je již abstraktivizováno (konkrétní pojem získá abstraktní význam). Příklad: „*Na trávě ležel kámen. Větev. Na trávě... (ležela větev).*“ Tento subtest byl do testu zařazen proto, že jeho tvůrce zajímalo, zda lze tímto způsobem testovat „*proces gramatikalizace kategorie čísla, tedy zda existuje vývojový stupeň s možným řešením (typově) po cestičce \*běžely hmyzy (správně: běžel hmyz), pod stromem \*ležely listí (správně: leželo listí). Zda tedy dojde k násilnému přizpůsobování slov a jejich tvarů ve větě žádané „mnohosti“*“ (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě).

Ve druhém subtestu s názvem „A2 Pád (Doplňování vět)“ mělo dítě doplnit do věty podstatné jméno ve správném pádu. Dle autorek byly zvoleny těžší či málo se vyskytující případy ke zjištění, „*do jaké míry a v jaké podobě je v průběhu vývoje paradigmatická substantivní norma ukotvena*“ (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě). Byla možnost testovat jak typické případy, jako např. 1. pád množného čísla rodu mužského nebo podstatná jména řadící se ke skloňovacím podtypům, př. *v kleci běhali vlci* a ještě obtížnější je např. historická tzv. nulová koncovka, tedy druhý pád množného čísla rodu mužského, např. domácí slova s příponou –ice, „*Připravte si pět krabic.*“ Z navržených osmi možností bylo vybráno 5 testových položek. Příklad: „*Květ. Na stromě vykvetly... (správně: květy).*“

Ve třetím subtestu s názvem „A3 Slovesný rod (Co víme o...?)“ byl zvolen slovesný rod, což je podle autorek poměrně obtížná gramatická kategorie, která je spojena s „*procesem deagentizace (proces odsunutí personálního původce děje) a dekauzativizace výpovědi (analogicky odsunutí nepersonálního původce děje) jako s hlavními typy odvozené diateze (tj. vztahy mezi participanty sémantické struktury věty a jim odpovídajícími syntaktickými pozicemi) v češtině. Přechod agense (kauzátora) mezi jednotlivými větně členskými pozicemi, změny syntaktické struktury a míry potlačení jeho účasti na ději (přičemž ovšem zůstává zachována jeho sémantická funkce) je náročný*

*syntaktický proces a pro jeho odhalení předpokládáme vyšší stupeň morfologicko-syntaktického uvědomění dítěte.*“ Dítě tedy mělo manipulovat se spojením podstatného jména a slovesa tak, aby výsledné sloveso bylo v příslušném slovesném rodu. Příklad: „*Zlý vlk. Karkulka byla sežrána zlým vlkem. Co víme z této věty o zlém vlkovi? Zlý vlk... (správně: sežral Karkulku).*“

V čtvrtém subtestu s názvem „A4 Slovesný vid (Co už Petra udělala?)“ bylo zjišťována tvorba slovesného vidu vztahujícího se k ukončenosti děje. Příklad: „*Lékař. Pacient byl ošetřen lékařem. Co víme z této věty o lékaři? (Správně: Lékař ošetřil pacienta).*“

V části B., týkající se *Slovotvorby*, v prvním subtestu s názvem „B1 Tvoření substantiv (Jak se jmenuje?)“, kde bylo úkolem odvozování podstatných jmen pomocí přípony, přičemž se dle autorek jedná o „*nekomplikovanou testovou úlohu s cílem zjistit, zda má dítě méně obvyklé sufixy „ár“ a „árna“ uvědoměle spjatý se slovotvorbou příslušnými substantivy*“. Příklad: „*Jak se jmenuje člověk, který vyrábí žoužel? Žouželář - žouželačka - žouželovec (správně: žouželář).*“

V druhém subtestu s názvem „B2 Tvoření adjektiv (Jak se věci nazývají)“, který zjišťuje odvozování přídavných jmen pomocí přípony, se jedná o sufixální derivaci (příponové odvozování) přídavných jmen posesivních (přivlastňovacích), relačních (vztahových) a relačně-posesivních. Dle autorek se jedná o jednoduchou testovou úlohu s cílem zjistit, zda má dítě „*upevněny slovotvorné charakteristiky (a rozdíly) mezi významově rozdílnými typy adjektiv.*“ Příklad: „*Jak se říká budce, ve které přebývá pták? (Správně: ptačí budka).*“

Třetím subtest s názvem „B3 Stupňování adjektiv“ testuje předponové a příponové stupňování přídavných jmen (tedy stupňování a supletivismus). V tomto případě se předpokládá, že stupňování přídavných jmen mají děti dobře zvládnuto. Testová úloha je ztížena tím, že jsou používány i tvary odvozené od jiného kořene než je slovo výchozí (zmiňovaný supletivismus), např. *dlouhé – delší – nejdelší, dobré – lepší – nejlepší*. Dle autorek: „*Úloha silně interferuje s problematikou úrovně slovní zásoby dítěte.*“

Ve čtvrtém subtestu s názvem „B4 Tvoření adverbii (veselý – vesele) Jak?“ , kde se tvoří příslovce, přičemž testová úloha je ztížena zařazením méně frekventovaných slov, př. „*sladkokyselý*“ , čímž testová úloha sleduje schopnost analogického vytvoření příslovce (podle „*kyselý*“). Nebo je úloha ztížena zařazením sice často užívaného slova, př. „*hezký*“,

ovšem v sekvenci rozdílně utvářených příslovčí: např. „vesele – nebezpečně – čerstvě – hezky.“ Příklad: „*Když je někdo váhavý, tváří se (správně: váhavě).*“

Hodnocení nového *Testu jazykového uvědomování* je jednoduché. V každé položce všech subtestů může dítě získat 1 bod za správnou odpověď a 0 bodů za nesprávnou odpověď. Body v rámci subtestů se sčítají, čímž dostaneme hrubé skóre subtestů a rovněž se počítá součet všech subtestů dohromady, který dává celkový skóre testu.

### 2.2.3 Test rychlého automatického jmenování obrázků (RAN)

Jak už bylo popsáno v teoretické části práce, morfologicko-syntaktická rovina jazyka úzce souvisí s foneticko-fonologickou jazykovou rovinou, přičemž tato jazyková rovina je významným ukazatelem rozvoje budoucích čtenářských dovedností. Jednou z možností jak testovat tuto zvukovou stránku jazyka je *Test rychlého automatického jmenování* - RAN („Rapid Automatic Naming“), což je dovednost, která vyžaduje velmi pohotové vyvolávání fonologické reprezentace z dlouhodobé paměti (Málková, Smolík 2014, s. 14), což je silný prediktor budoucích čtenářských dovedností nezávislý na jiných prediktorech.

*Test rychlého automatického jmenování* obrázků administrujeme pomocí tabulky s obrázky. Test má dva bloky, ke každému z nich patří jedna obrázková tabulka. Každou tabulku tvoří osm sloupců a pět řádků, v nichž se v náhodném pořadí objevuje opakovaně pět obrázků: „lev, pes, oko, stůl, klíč“. Jedná se tedy o jednoduchá, dětem školního věku dobře známá slova. Úkolem dítěte je co nejrychleji a správně jmenovat obrázky v tabulce, jakoby „číst“ slova z obrázků v tabulce. Administrujeme obě sady obrázků za sebou, mezi sadami doporučujeme udělat krátkou přestávku a využít ji k pochvale dítěte. I tato úloha má svoji zácvičnou fázi. V jejím průběhu je velmi důležité ujistit se, že dítě zná obrázky, které bude pojmenovávat, a že je správně označuje. Pokud dítě nedokáže obrázky označit, nezná je, nemůžeme s testem pracovat. Pro potřeby vyhodnocení testu sledujeme nejen správnost, ale především rychlost, s jakou obrázky pojmenovává. Počítáme složený skóre z výkonů dítěte z obou testových sad, tedy průměrný celkový čas a průměrný počet chyb. V každém bloku testu děti pojmenovávají celkem 40 obrázků. (Málková, Smolík 2014, s. 17).

#### 2.2.4 Test Slovník

Jak už bylo zdůrazňováno v teoretické části práce, morfologicko-syntaktická rovina jazyka úzce souvisí s foneticko-fonologickou jazykovou rovinou, ale v neposlední řadě také s lexikálně-sémantickou rovinou jazyka, která zjednodušeně řečeno, představuje slovní zásobu a chápání významu slov – podle Kucharské (2014) v závislosti na prostředí, na zkušenostech, osobnosti i dispozicích dítěte. Jednou z možností jak testovat tuto zvukovou stránku jazyka je test pro hodnocení slovní zásoby dítěte prostřednictvím pojmenování obrázků.

Pro účely vlastního výzkumného projektu byl z projektu GAČR převzat nově upravený obrázkový *Slovník*, který se částečně inspiroval diagnostickým nástrojem podle Seidlové Málkové a Smolíka (2014), ale některé položky byly vzhledem k věku respondentů upraveny (původní materiál je pro předškoláky).

Test tvoří celkem 36 karet. Každá karta patří k jednomu cílovému úkolu. Administrátor předloží dítěti podnětovou kartu se čtyřmi obrázky a řekne slovo, na jehož vyobrazení má ukázat. Jeden z obrázků na kartě vždy reprezentuje cílové slovo. Zadávaná slova jsou většinou podstatná jména, ale i přídavná jména nebo slovesa. Obtížnost položek je manipulována jednak frekvencí, tj. četností výskytu zadávaných slov, a dále pak složitostí vyjadřovaných pojmů. Obtížnost také zvyšují tzv. distraktory, což jsou obrázky navržené tak, aby více nebo naopak méně či vůbec významově (ne) souvisely s cílým slovem. Frekvence slov souvisí s pravděpodobností, že se s těmito slovy dítě setká, a také s jejich potřebností v běžném životě. Slova s vysokou četností výskytu jsou v průměru užitečnější a snadněji pochopitelná než slova, která se vyskytují řidčeji. Proto jsou na začátku našeho testu zařazena vysoce frekventovaná slova, později už méně frekventovaná slova.

Další dimenzi obtížnosti zařazených slov představuje jejich pojmový obsah. Na začátku testu jsou řazeny položky, kde významem testovaného slova jsou pojmy na základní úrovni kategorizace, obvykle pojmy fyzických předmětů nebo zvířat. Mezi obtížnějšími položkami se objevují takové, které se dotazují na části složených předmětů, případně části těla apod., nebo na vlastnosti a děje. Třetí rozměr obtížnosti položek je dán výběrem distraktorů, jak už bylo vysvětleno výše. Čím podobnější jsou zobrazované předměty nebo jevy cílovému pojmu, tím obtížnější je úloha.

Test hodnotí rozsah pasivní slovní zásoby. *Test Slovník* v této práci má dvě verze s různou obtížností. První verze je určena pro žáky prvních tříd, druhá verze je určena

pro žáky druhých tříd. Pro obě verze platí, že většina dětí v nich zvládá větší část položek. Obtížnost úlohy je poměrně nízká a projevují se do určité míry efekty stropu, tj. malá variabilita výkonu, který se většinou blíží maximálním hodnotám. Z hlediska interpretace to znamená, že úloha není příliš citlivá pro diagnostiku nadprůměrných a vysokých výkonů. Měl by však spolehlivě detekovat žáky, jejichž výkon zaostává za očekáváním. (Málková, Smolík 2014, s. 20).

### 2.2.5 Test Kostky

Při volbě testové metody pro posouzení inteligence, bylo v této práci postupováno shodně jako ve výzkumném projektu GAČR, pro který byl použit neverbální inteligenční *Test Kostky z Wechslerovy inteligenční škály pro děti - WISC III* (česká úprava D. Krejčířové, P. Boschka, J. Dana z roku 2002). Tato metoda byla použita pro vyloučení dětí s mentální retardací. Zároveň nebylo možné použít komplexní test inteligence, který by se skládal z verbální i neverbální části, jelikož je to při testování většího počtu respondentů příliš časově náročné. Navíc bylo v jednotlivých etapách testování (T1 a T2) použito více testových metod a přidáním dalšího časově náročného diagnostického nástroje by došlo k neúměrnému prodloužení délky jednoho sezení.

Neverbální inteligenční *Test Kostky z Wechslerovy inteligenční škály pro děti - WISC III* (česká úprava D. Krejčířové, P. Boschka, J. Dana z roku 2002; blíže např. Vágnerová, Klégrová, 2008) je určen dětem od 6 let do 16 let a 11 měsíců. Inteligenční *Test Kostky* zjišťuje podle Nicholcona a Alcorna (2008) schopnost analýzy a syntézy abstraktních vzorců a schopnost vzorce reprodukovat pomocí barevných kostek. Na výkonu se spolupodílí prostorová analýza, vizuomotorická koordinace, zručnost a neverbální tvoření pojmů. Pro úspěšné zvládnutí úlohy je třeba, aby dítě použilo i logické myšlení.

Test obsahuje 12 položek (abstraktních vzorců) seřazených vzestupně od lehčích k náročnějším. Vstupní body při administraci testu se liší podle věku a předpokládaných schopností žáka: jiné jsou pro děti ve věku 6-7 let a jiné pro věkovou kategorii 8-16 let. U položek 1, 2 a 3 administrátor nejprve ukazuje dítěti správný postup řešení, po třetí položce již není povolena žádná pomoc. Pokyny k administraci položky 3 závisí na věku dítěte. U položek 4 – 12 může dítě získat body navíc za rychlé splnění úkolu.

Na základě své neverbální povaze není *Test Kostky* přímo vázán na předchozí zkušenosti dítěte. I když si děti často hrají s různými druhy kostek, není obvyklé, aby



z kostek sestavovaly abstraktní obrazce. Díky tomu je *Test Kostky* velmi dobrým ukazatelem těch schopností, které nejsou ovlivněny předchozími zkušenostmi. *Test Kostky* může být užitečný při měření potenciálních schopností žáků, kteří pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, je výbornou mírou neverbální inteligence.

Problémy s řešením *Test Kostky* mohou svědčit pro podezření na organické poškození centrální nervové soustavy, které vyžaduje podrobnější neuropsychologické a lékařské vyšetření. Zde je nutné však upozornit na fakt, že organická dysfunkce nikdy nemůže být diagnostikována jen na základě výkonu v *Testu Kostky*. Test může k diagnóze jen přispět. Administrátor by si měl zaznamenat všechny rotace a převrácené tvary, které se v reprodukci dítěte vyskytly. Za správně sestavený, ale převrácený obrazec dítě body nedostává. Převrácené či pootočené obrazce naznačují, že dítě je schopné vnímat celek, ale nedokáže obrazec správně nasměrovat. V takových případech může pomoci vizuopercepční trénink. Skór v *Testu Kostky* je součástí indexu percepčního uspořádání, na jehož základě lze usuzovat na problémy v percepční organizaci. Případný závěr však musí být vždy podpořen ještě výsledky dalších percepčních zkoušek. Pokud dítě složí obrazec správně až po časovém limitu, může být nízký skór i důsledkem přehnané pečlivosti a opatrnosti.

Úzkost se může projevit i jinak, např. častým převracením kostek a snahou složit obrazec co nejrychleji bez ohledu na jeho přesnost. Malou frustrační toleranci může naznačovat zničení částečně již hotového obrazce, rozhazování kostek po místnosti či odmítnutí pokračovat v úloze. Nahodilé pohyby kostkami, které nevedou k postupnému sestavení obrazce, mohou být projevem nejistoty a zmatku dítěte. Administrátor by si měl všimnout, zda dítě postupuje metodicky, jak pečlivě si plánuje pohyby a analyzuje obrazec předtím, než jej začne skládat. Správného řešení obrazců je možné dosáhnout i zcela náhodně, proto by měl administrátor pozorně pozorovat, jakým způsobem došlo dítě s nízkými vizuomotorickými schopnostmi k výslednému obrazci. Dítě s mentální retardací může mít poruchu schopnosti plánování, a i tak může dojít ke správnému řešení.

Administrátor by měl zaznamenat jakékoliv nelogické nebo chaotické jednání dítěte při sestavování kostek, stejně jako neobvykle sestavované obrazce. Některé děti mají tendenci reagovat na časový tlak zrychlením práce, zatímco jiné děti mohou i nadále pracovat pomalu. Obrazce, které žák složí správně, ale až po časovém limitu, by měly být zaznamenány, i když za ně dítě žádné body nezískává. Administrátor by si měl také

všímat, zda jsou obrazce složeny zcela chybně nebo zda je chybně vložena jen jedna či dvě kostky (zejména v položkách s devíti kostkami).

Vysoký skór může být projevem dobře rozvinutých percepčních dovedností, neverbální inteligence analytických a syntetických schopností či schopnosti adaptace na nové problémy. Nízký skór může naopak svědčit pro slabé percepční dovednosti, špatnou vizuomotorickou koordinaci, úzkost, emoční problémy nebo nízkou neverbální inteligenci. Administrátor by měl pečlivě zvažovat své závěry o příčinách vysokých či nízkých skórů. (Nicholson, Alcorn, 2008, s. 18 – 19).

*Test Kostky* měří schopnost dítěte vnímat, analyzovat a reprodukovat abstraktní vzorce. Zapojeno je i neverbální tvoření, vizuomotorická koordinace, abstraktní myšlení a prostorová analýza. (Nicholson, Alcorn, 2008, s. 94)

### 3 HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této kapitole se věnujeme podrobněji předpokladům, ze kterých vycházíme při formulování hypotéz, které následně podrobujeme kvantitativní statistické analýze, a formulování výzkumných otázek, které jsou analyzovány kvalitativně.

#### 3.1 Sledování vztahů mezi výkony ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování

H1: *Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu koreluje na hladině významnosti 1 % s úspěšností žáků v Testu jazykového uvědomování.*

Testové metody jako je Žlabova Zkouška jazykového citu a nově vytvořený *Test jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě), jsou nástroje, které slouží ke zhodnocení aktuální úrovně morfologických dovedností dětí v určitém věkovém období v určitých oblastech morfologie. *Test jazykového uvědomování* byl vytvořen se stejným cílem testovat jazykový vývoj dětí. Pokud se oba testy zabývají stejnými oblastmi jazykového vývoje, měly by děti úspěšné ve *Zkoušce jazykového citu* (Žlab, 1992) být úspěšné i v *Testu jazykového uvědomování*. Pro ověření tohoto předpokladu jsou zjišťovány vztahy mezi výkony dětí ve *Zkoušce jazykového citu* s výkony dětí v *Testu jazykového uvědomování*. Souvislost mezi výkony v obou testech je sledována metodou korelace. Jedná se o prověření souběžné validity *Testu jazykového uvědomování*.

#### 3.2 Výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování z hlediska věku

H2: *Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a Testu jazykového uvědomování se na hladině významnosti 1 % statisticky významně liší v závislosti na roce školní docházky (s tendencí k růstu skóre od dětí nejmladších po děti nejstarší).*

Vzhledem k neustálému, neukončenému a stále se vyvíjícímu jazykovému vývoji není dle Žlaba (1992) snadné posoudit jejich odchylky od normy. Stejně tak Vágnerová s Klégrovou (2008) popisují, že právě schopnost porozumět rozdílům gramatických vazeb a konstrukce vět se významně zlepšuje pod vlivem výuky v průběhu prvních dvou let školní docházky, a vzhledem k této skutečnosti se v této době stává případné narušení

syntaktické citlivosti nápadnější než dřív. Z tohoto také vyplývá předpoklad, že starší žáci budou úspěšnější vzhledem k vyššímu stupni jazykového uvědomování než mladší žáci. Ve *Zkoušce jazykové citu* (Žlab, 1992) a v *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) tedy očekáváme vyšší úspěšnost u žáků 2. ročníků. Pro porovnání výkonů dětí z hlediska věku jsou použity ukazatele variability a metoda t-testu pro dva nezávislé soubory.

### **3.3 Výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování z hlediska pohlaví**

*H3: Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a Testu jazykového uvědomování se na hladině významnosti 1 % statisticky významně liší v závislosti na pohlaví.*

V literatuře (např. Sovák 1978) se dočteme, že jsou jisté rozdíly dle pohlaví, jelikož dívky se vyvíjejí až do puberty tělesně i duševně rychleji než chlapci. Podle Sováka toto platí i v oblasti rozvoje řeči a lze tedy předpokládat rychlejší vývoj dívek i v oblasti morfologie. Dívky tak dosahují v určitém věku vyšší úrovně vývoje oproti stejně starým chlapcům. Podle toho by tedy měly dívky v jednotlivých ročnících dosahovat vyšších bodových zisků ve *Zkoušce jazykového citu* i v *Testu jazykového uvědomování* než chlapci ze stejného ročníku. Pro ověření tohoto předpokladu srovnáváme celkové skóre chlapců a dívek v testech v jednotlivých ročnících. Pro porovnání výkonů dětí z hlediska věku jsou použity ukazatele variability a metoda t-testu pro dva nezávislé soubory.

### **3.4 Výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování z hlediska metody výuky čtení**

*H4: Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a Testu jazykového uvědomování se na hladině významnosti 1 % statisticky významně neliší v závislosti na metodě výuky čtení.*

V rámci tohoto předpokladu uvažujeme o tom, zda je rozvoj jazykových dovedností spjat s metodami výuky čtení. Podle Kucharské (2014) bychom v této oblasti mohli zmínit celou řadu empirických výzkumů, ale také praktických počinů, které se zabývají právě rozdíly v rozvoji čtenářských dovedností v souvislosti s výukovou metodou čtení. Ve světovém kontextu existuje celá řada postupů, jak je metodicky čtení rozvíjeno,

přičemž jejich pestrost vychází z jednotlivých paradigmat chápání podstaty čtení a historickou zkušeností či tradicí v jednotlivých zemích. Dále se podílí i povaha jazyka (tzv. ortografická transparentnost jazyka), školská politika i snaha hledat vhodnější či efektivnější metodické postupy. Přestože byla vytvořena celá řada metodických přístupů jak vyučovat čtení, základními protichůdnými tendencemi jsou globální metody („whole word instruction“) versus metody hláskové („phonics“) založené na identifikaci zvuku hlásky a jeho propojení s grafémem, na které pak navazují různé metody výuky čtení. Podstatou hláskových přístupů je mluvené slovo a jeho zvuková stránka. Na základě vysloveného slova se vyvozuje hláska, ta je propojována s grafémem, tedy grafickou podobou hlásky. Po vyvození a propojení hlásek – písmen mohou děti začít číst slabiky a slova. Provádí tak nejprve analýzu slov na hlásky a následně syntézu zpět na slova.

V této práci je toto téma zastoupeno řešením otázky odlišností u dvou nejběžněji užívaných výukových metod: metody tradiční, tj. analyticko-syntetické versus metody novátorské, genetické metody čtení. Obě metody výuky čtení můžeme zařadit do tzv. metod hláskových („phonics“).

Jak už bylo popsáno, tradiční metodou výuky čtení je v naší zemi analyticko-syntetická metoda. Později byla uváděna v praxi druhá metoda čtení, a to genetická metoda. Kucharská (2014) uvádí, že po rozšíření genetické metody čtení byly obě metody srovnávány (Nečilová, Dubová, & Kabelková 2006; Zelinková 2006), přičemž z výsledků více studií vyplývá, že obě metody jsou zárukou dobrého rozvoje čtení, za podmínky správného didaktického postupu ze strany pedagoga, ale také dobré motivace žáka. Především v prvních dvou ročnících vykazují děti z obou metod čtení specifické behaviorální charakteristiky, které jdou ruku v ruce právě s výukovou metodou čtení. Můžeme jmenovat např. dvojí čtení jako jev doprovázející genetickou metodu čtení, nikoli jako aspekt špatné techniky, tak jak je to posuzováno v metodě analyticko-syntetické, případně vyšší kvalita porozumění čtenému u genetické metody čtení.

Vzhledem k tomu, že obě metody výuky čtení patří do metody hláskové („phonics“) budeme vycházet z předpokladu, že úspěšnost žáků ve *Zkoušce jazykového citu* a *Testu jazykového uvědomování* se neliší z hlediska metody výuky čtení. Pro porovnání výkonů dětí z hlediska věku jsou použity ukazatele variability a metoda t-testu pro dva nezávislé soubory.

### 3.5 Sledování vztahů mezi výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování s testem inteligence

H5: Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování nekoreluje na hladině významnosti 5 % s úspěšností žáků v Testu inteligence.

Podle literatury (např. Klenková, 1997; Elbro et al., 1998) je časté, že děti s vyšší inteligencí dosahují v určitém věku vyšší vývojové úrovně obecně, stejně tak i vyšší vývojové úrovně v oblasti řeči a jazyka oproti stejně starým dětem s nižší inteligencí. Můžeme tak předpokládat, že děti s vyšší inteligencí budou mít v daném věku lépe rozvinuté morfologické dovednosti ve srovnání s dětmi s nižší inteligencí a budou tedy ve Zkoušce jazykového citu (Žlab, 1992) i v Testu jazykového uvědomování (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) dosahovat vyšších výsledků. Na základě těchto poznatků byly sledovány souvislosti mezi výsledky dětí v testu inteligence s výsledky, kterých děti dosahovaly ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování.

Jak již bylo popsáno výše, inteligence dětí byla sledována v první fázi testování (T1). Dětem byl administrován standardizovaný neverbální *Test Kostky z Wechslerovy inteligenční škály pro děti - WISC III* (česká úprava D. Krejčířové, P. Boschka, J. Dana z roku 2002; blíže např. Vágnerová, Klégrová, 2008) určené dětem od 6 let do 16 let a 11 měsíců. Neverbální test inteligence byl převzat z projektu GAČR, neboť sloužil k detekování dětí s mentální retardací. Tento test není vázaný na verbální schopnosti dětí, neznevýhodňuje proto děti, které mají obtíže v oblasti řeči ani děti rizikové, u kterých lze předpokládat narušení ve verbální oblasti řeči. Test byl zadáván všem sledovaným dětem. Test obsahuje normy pro převod skóru na IQ, ale je potřeba je opřít o další skóry jiných subtestů z *Wechslerovy inteligenční škály pro děti*, které z časových důvodů nebyly součástí tohoto vlastního výzkumného projektu. V následné analýze proto pracujeme se standardními skóry dětí v inteligenčním testu, nikoli s hodnotou IQ, protože tuto hodnotu nemám k dispozici. Vzhledem k neverbální povaze inteligenčního *Testu Kostky*, který je součástí tzv. fluidní inteligence, která má vliv na rozvoj jazykových dovedností, ale v menší míře než verbální inteligence, nepředpokládáme statisticky významné korelace ( $p < 0,05$ ) se *Zkouškou jazykového citu* a s *Testem jazykového uvědomování*. Souvislost mezi výkony v testech je sledována metodou korelace.

### 3.6 Sledování vztahů mezi výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování s Testem rychlého automatického jmenování (RAN)

H6: Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování koreluje na hladině významnosti 1 % s úspěšností žáků v Testu rychlého jmenování (RAN).

Jak už bylo popsáno v předešlé kapitole, jednou z možností jak testovat foneticko-fonologickou rovinu jazyka je *Test rychlého automatického jmenování*. Málková a Smolík (2014, s. 14) uvádí, že rychlé automatické jmenování („rapid automatized naming“ - RAN) je dovednost, která vyžaduje velmi pohotové vyvolávání fonologické reprezentace z dlouhodobé paměti, což je silný prediktor budoucích čtenářských dovedností nezávislý na jiných prediktorech. Stejně tak Kucharská (2014) se shoduje na faktu, že rychlé automatické jmenování bývá považováno za jeden z důležitých prekurzorů rozvoje čtenářských dovedností. Podstata úkolu spočívá ve vyvolání fonologických reprezentací z dlouhodobé paměti, a tato schopnost bývá považována vedle krátkodobé fonologické paměti za druhý klíčový ukazatel fonologických procesů. Podle Kucharské (2014) byla prokázána spojitost mezi výkony v *Testu rychlého automatického jmenování* a nižšími výkony u dyslektiků ve čtení, zejména v plynulosti (Lervåg & Hulme, 2009). V provedené metaanalýze výzkumů v oblasti rizika dyslexie (Mardell-Czudnowski, 2001) byly výkony v *Testu rychlého automatického jmenování* druhým nejčastějším prediktorem pro odhalení dětí s budoucími obtížemi ve čtení a psaní. Výzkumy bylo potvrzeno, že fonologie souvisí s morfologií. Jak např. uvádí Matějček a Vágnerová (2006) morfologické povědomí se rozvíjí ve vztahu k sémantice, zkušenosti se čtením a úrovni fonologie. Dá se tedy říci, že různé vývojové aspekty jazykového vývoje jsou v přibližné rovnováze, jak z hlediska morfologie, tak fonologie a sémantiky.

Na základě výše uvedené literatury tedy vycházíme z předpokladu, že *Test rychlého automatického jmenování* bude vykazovat statisticky významné korelace ( $p < 0,01$ ) se *Zkouškou jazykového citu* (Žlab, 1992) a *Testem jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě).

### 3.7 Sledování vztahů mezi výkony ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování s Testem Slovník

H7: Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování koreluje na hladině významnosti 1 % s úspěšností žáků v Testu Slovník.

Slovní zásoba patří do lexikálně-sémantické jazykové roviny, jak již bylo popsáno v předešlé kapitole, jednou z možností, jak ji hodnotit, je *Test Slovník*, který bývá velmi často využíván pro hodnocení jazykové vývojové úrovně dětí předškolního i mladšího školního věku. Má se za to, že sémantika souvisí s morfologií, jak uvádí již výše zmiňovaný Matějček a Vágnerová (2006), neboť morfologické povědomí se rozvíjí ve vztahu k sémantice, zkušenosti se čtením a úrovni fonologie. Také Kucharská (2014) popisuje, že v různých výzkumech bývají sledovány vztahy mezi morfologií a slovní zásobou. Autorka také upozorňuje na vztah mezi sémantikou a fonologií, neboť slovní zásoba může napomáhat při rozvoji fonologických reprezentací. Z výše uvedeného vyplývá, že by měla existovat přibližná shoda v jazykovém vývoji z hlediska morfologie, fonologie a sémantiky.

*Test Slovník* byl převzat z projektu GAČR (upravený *Slovník* Seidlové Málkové a Smolíka, 2014) a v této výzkumné práci má dvě podoby s různou obtížností podle ročníků. Snadnější verze je určena žákům prvních tříd a obtížnější verze je administrována žákům druhých tříd. Pro obě podoby testu platí, že většina dětí zvládá větší část položek. Vzhledem k tomu, že test je poměrně jednoduchý, projevují se zde do určité míry efekty stropu, tzn. malá pestrost výkonů, které se většinou blíží maximálním hodnotám. Toto lze interpretovat tak, že úloha není příliš citlivá pro diagnostiku nadprůměrných a vysokých výkonů. *Test Slovník* by však měl spolehlivě určit žáky, jejichž výkon zaostává za očekáváním. (Málková, Smolík 2014).

Na základě uvedené literatury tedy očekáváme, že *Test Slovník* bude vykazovat statisticky významné korelace ( $p < 0,01$ ) se *Zkouškou jazykového citu* (Žlab, 1992) a *Testem jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě). Souvislost mezi výkony v testech je sledována metodou korelace.



### 3.8 Výkony dětí v jednotlivých subtestech a položkách ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování

Výzkumné otázky:

- *Jaké subtesty a položky ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování jsou nejtěžší a které naopak nejlehčí pro všechny žáky?*
- *Jaké subtesty a položky v obou testech jsou nejtěžší a jaké naopak nejlehčí pro žáky 1. ročníků?*
- *Jaké subtesty a položky v obou testech jsou nejtěžší a jaké naopak nejlehčí pro žáky 2. ročníků?*
- *Jaké položky v rámci subtestů obou testů vykazují úspěšnost 90 % žáků a více a které naopak úspěšnost 10 % žáků a méně?*
- *Jaké položky by se měly změnit, případně nahradit ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování?*
- *Jak by se mělo změnit pořadí položek ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování?*

Ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování sledujeme jednotlivé subtesty z hlediska procentuální úspěšnosti dětí a na základě položkové analýzy těchto subtestů navrhujeme případné změny v rámci subtestů a položek v Testu jazykového uvědomování.

V neposlední řadě budeme prověřovat reliabilitu testu metodou Crombach alfa (vnitřní konzistence testu).

## 4 KVANTITATIVNÍ A KVALITATIVNÍ ANALÝZA DAT

Tato kapitola se věnuje kvantitativní statistické analýze hypotéz H1 – H7 (viz podkapitoly 4.1 až 4.7) a kvalitativnímu rozboru výzkumných otázek z podkapitoly 4.8. Na základě jednotlivých analýz a rozborů a jejich interpretací následně formulujeme závěry, kterým je věnována samostatná kapitola.

### 4.1 Kvantitativní statistická analýza dat

V rámci kvantitativní statistické analýzy jsou nejprve popisovány použité nástroje *Zkouška jazykového citu* (Žlab, 1992) a *Test jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) z hlediska ukazatelů variability.

Ve *Zkoušce jazykového citu* z maximálního možného počtu bodů, tj. 50 bodů, dosáhli žáci průměrně 27,8 bodů, splnili tedy téměř 56 % zadaných úkolů (tab. 2). Maximální hodnota nebyla během testování dosažena, nejúspěšnější žáci a žákyně získali 44 bodů. Nejméně úspěšný žák zodpověděl správně pouze 9 položek testu.

Při sledování úspěšnosti žáků z hlediska jejich věku, resp. příslušnosti do daných ročníků, je možné konstatovat, že žáci 2. ročníků průměrně bezchybně odpovědělo 68 % otázek a získali tak 34 bodů, prvňáci správně splnili jen 43 % úkolů a získali 21,5 bodů (tab. 2).

Ze sledování rozdílů mezi pohlavími je patrné, že dívky plnily 56 % úkolů a chlapci 54 % úkolů.

Z hlediska metod výuky čtení žáci s analyticko-syntetickou metodou čtení průměrně dosáhli 29,9 bodů, žáci s genetickou metodou čtení 25,7 body (tab. 2). Zjištěné výsledky je také možné interpretovat tak, že žáci s analyticko-syntetickou metodou čtení správně zodpověděli přibližně 60 % otázek, žáci s genetickou metodou čtení jen 51 % (tab. 2).

**Tab. 2 – Ukazatele variability úspěšnosti žáků ve Zkoušce jazykového citu, dle školy, ročníku a pohlaví**

	Metoda výuky čtení		Ročník		Pohlaví		Celkem
	Analyticko-syntetická	Genetická	1. ročník	2. ročník	Chlapci	Dívky	
Počet žáků	20	20	20	20	19	21	40
Průměr	29,90	25,70	21,55	34,05	27,47	28,10	27,80
Směrodatná odchylka	10,05	9,41	7,27	7,98	10,50	9,47	9,84
Variační koeficient (v %)	33,62	36,61	33,75	23,45	38,20	33,69	35,41
Minimální hodnota	9	9	9	22	9	11	9
Maximální hodnota	44	44	34	44	44	44	44
Úspěšnost (v %)	59,80	51,40	43,10	68,10	54,95	56,19	55,60

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*

Ve srovnání se *Zkouškou jazykového citu* (Žlab, 1992) byli testovaní žáci v *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) méně úspěšní. Průměrný bodový zisk v *Testu jazykového uvědomování* činil 19,3 bodů, přičemž maximálně bylo možné dosáhnout 40 bodů. Žáci tedy průměrně splnili přibližně polovinu zadaných úkolů (49 %).

Ve shodě s očekáváním i výsledky předešlého testu byl zaznamenán rozdíl mezi žáky sledovaných ročníků základních škol. Průměrná úspěšnost žáků 2. ročníků se pohybovala na úrovni 60 %, úspěšnost žáků 1. ročníků byla o více než 1/3 nižší a dosahovala hodnoty 38 % správně zodpovězených položek testu (tab. 3).

Při srovnání dle pohlaví bylo zjištěno, že obdobně jako v případě *Zkoušky jazykového citu*, že úspěšnost dívek se pohybovala na 50% hranici, úspěšnost chlapců byla na úrovni 48 % (tab. 3).

Co se týká metod výuky čtení, vyššího průměrného skóru dosáhli stejně jako v testu předešlém žáci s metodou čtení analyticko-syntetickou (22 bodů) ve srovnání s žáky s genetickou metodou čtení (17,5 bodů); žáci vyučovaní metodou čtení analyticko-syntetickou bezchybně zodpověděli přibližně 55 % zadaných úkolů, žáci, u nichž byla uplatňována metoda genetická, jen necelých 44 %. (tab. 3).

Zda se dosažené výsledky, které byly v rámci jednotlivých skupiny uvedeny, statisticky významně liší, bude náplní dalšího testování hypotéz.

**Tab. 3 – Ukazatele variability úspěšnosti žáků v *Testu jazykového uvědomování*, dle školy, ročníku a pohlaví**

	Metoda výuky čtení		Ročník		Pohlaví		Celkem
	Analyticko-syntetická	Genetická	1. ročník	2. ročník	Chlapci	Dívky	
Počet žáků	20	20	20	20	19	21	40
Průměr	21,95	17,50	15,20	24,25	19,32	20,10	19,73
Směrodatná odchylka	7,78	6,76	6,72	5,32	7,27	7,94	7,54
Variační koeficient (v %)	35,46	38,60	44,24	21,94	37,61	39,50	38,21
Minimální hodnota	6	7	6	14	7	6	6
Maximální hodnota	36	30	31	36	30	36	36
Úspěšnost (v %)	54,88	43,75	38,00	60,63	48,29	50,24	49,31

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*

#### **4.1.1 Zkouška jazykového citu a Test jazykového uvědomování z hlediska věku, pohlaví a metody výuky čtení**

Pomocí metody testování hypotéz bylo v rámci získaných dat ve *Zkoušce jazykového citu* (Žlab, 1992) a *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) zjišťováno, zda existují statisticky významné rozdíly ve středních hodnotách dvou kategorií zvolených nezávislých proměnných. Za tyto proměnné byl zvolen ročník (1. ročník versus 2. ročník), pohlaví (muži versus ženy) a metoda výuky čtení (analyticko-syntetická metoda versus genetická metoda čtení).

Abychom mohli použít adekvátní statistickou metodu pro hodnocení rozdílů ve výkonech dvou skupin, je potřeba znát charakter rozdělení dat. Vzhledem k tomu, že získaná data jak ve *Zkoušce jazykového citu*, tak v *Testu jazykového uvědomování* měla normální rozložení, byl použit parametrický T-test pro dva nezávislé výběry. Normální rozložení bylo testováno Kolmogorov-Smirnov testem normality, na jehož základě nebylo možné nulovou hypotézu, která předpokládala normální rozložení dat, zamítnout. Hodnoty statistické významnosti se u obou testů blížily 1 (viz Příloha 1 tab. 17).

#### **4.1.2 Zkouška jazykového citu a Test jazykového uvědomování z hlediska věku**

Rozptyly dat setříděných dle ročníků se statisticky významně neliší, to znamená, že mají normální rozložení. Pro ověření předpokladu, zda úspěšnost ve *Zkoušce jazykového citu* a v *Testu jazykového uvědomování* se liší v závislosti na roce školní docházky, tedy zda je rozdíl mezi žáky 1. a 2. ročníků, používáme parametrický T-Test pro dva nezávislé

soubory, který zjišťuje, zda existuje statisticky významný rozdíl ve středních hodnotách srovnávaných souborů.

Byl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích v *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) a *Zkoušky jazykového citu* (Žlab, 1992) z hlediska ročníků. Znamená to tedy, že byl potvrzen vliv věku na výkony v obou testech, které postihují jazykové uvědomování. Mladší děti dosahují horšího výkonu než starší děti (srovnání 1. a 2. ročníku).

Na hladině významnosti 1 % pak nezamítáme nulovou hypotézu ( $H_0$ : *Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a Testu jazykového uvědomování se na hladině významnosti 1 % statisticky významně liší v závislosti na roce školní docházky*). Počítačový výstup analýzy (tab. 4).

**Tab. 4 – Testování rozdílů středních hodnot dvou nezávislých výběrů, dle ročníku**

	Test rovnosti rozptylů		Test rovnosti středních hodnot				
	Testová statistika F	Statistická významnost	Testová statistika T	Počet stupňů volnosti	Statistická významnost	95% Interval spolehlivosti	
TJU	1,764	0,192	-5,176	38	<b>0,000</b>	-17,389	-7,611
ZJC	1,239	0,273	-4,720	38	<b>0,000</b>	-12,931	-5,169

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup softwaru SPSS 15.0*

*Vysvětlivky: TJU = Test jazykového uvědomování, ZJC = Zkouška jazykového citu*

#### 4.1.3 Zkouška jazykového citu a Test jazykového uvědomování z hlediska pohlaví

Rozptyly dat seřazených dle pohlaví se statisticky významně neliší, to znamená, že data mají normální rozložení. Pro ověření předpokladu, zda úspěšnost žáků ve *Zkoušce jazykového citu* a v *Testu jazykového uvědomování* se liší v závislosti na pohlaví, tedy zda je rozdíl mezi chlapci a dívkami, byl použit parametrický T-Test pro dva nezávislé soubory.

Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích v *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) ani *Zkoušky jazykového citu* (Žlab, 1992) mezi chlapci a dívkami. Dívky i chlapci dosahují obdobných hodnot. Nebylo prokázáno, že by dívky byly v jazykových dovednostech úspěšnější než chlapci, jak bylo předpokládáno.

Na hladině významnosti 1 % pak zamítáme nulovou hypotézu ( $H_0$ : Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a Testu jazykového uvědomování se na hladině významnosti 1 % statisticky významně liší v závislosti na pohlaví). Počítačový výstup analýzy (tab. 5).

**Tab. 5 – Testování rozdílů středních hodnot dvou nezávislých výběrů, dle pohlaví**

	Test rovnosti rozptylů		Test rovnosti středních hodnot				
	Testová statistika F	Statistická významnost	Testová statistika T	Počet stupňů volnosti	Statistická významnost	95% Interval spolehlivosti	
TJU	0,167	0,685	-0,197	38	<b>0,845</b>	-7,010	5,767
ZJC	0,089	0,767	-0,323	38	<b>0,749</b>	-5,667	4,109

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup softwaru SPSS 15.0*

*Vysvětlivky: TJU = Test jazykového uvědomování, ZJC = Zkouška jazykového citu*

#### 4.1.4 Zkouška jazykového citu a Test jazykového uvědomování z hlediska metody výuky čtení

Rozptyly dat seřazených dle metody výuky čtení se statisticky významně neliší, to znamená, že data mají normální rozložení. Pro ověření předpokladu, zda úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování se liší v závislosti na metodě výuky čtení, tedy zda je rozdíl mezi analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou čtení, byl použit parametrický T-Test pro dva nezávislé soubory.

Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích v Testu jazykového uvědomování (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) ani Zkoušky jazykového citu (Žlab, 1992) mezi metodami výuky čtení. Ani jedna z obou metod neovlivní rozvoj jazykových schopností natolik, že by se její vliv promítl do výkonu v obou jazykových testech. Není to překvapivé, neboť jazykové schopnosti se vyvíjejí delší dobu než 1 až 2 roky, po kterou děti navštěvovaly základní školu.

Na hladině významnosti 1 % pak zamítáme nulovou hypotézu ( $H_0$ : Úspěšnost žáků ve Zkoušce jazykového citu a Testu jazykového uvědomování se na hladině významnosti 1 % statisticky významně neliší v závislosti na metodě výuky čtení). Počítačový výstup analýzy (tab. 6).

**Tab. 6 – Testování rozdílů středních hodnot dvou nezávislých výběrů, dle metody výuky čtení**

	Test rovnosti rozptylů		Test rovnosti středních hodnot				
	Testová statistika F	Statistická významnost	Testová statistika T	Počet stupňů volnosti	Statistická významnost	95% Interval spolehlivosti	
TJU	0,198	0,658	1,364	38	<b>0,181</b>	-2,033	10,433
ZJC	0,176	0,678	1,931	38	<b>0,061</b>	-0,215	9,115

Zdroj dat: vlastní šetření, výstup softwaru SPSS 15.0

Vysvětlivky: TJU = Test jazykového uvědomování, ZJC = Zkouška jazykového citu

#### 4.1.5 Sledování vztahů mezi výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit vztahy mezi tradiční *Zkouškou jazykového citu* s nově vytvořeným *Testem jazykového uvědomování*. Celkové skóre dětí ve *Zkoušce jazykového citu* (Žlab, 1992) a v *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) mají normální rozložení (viz Příloha 1 tab. 17). Pro ověření předpokladu, zda úspěšnost žáků ve *Zkoušce jazykového citu* statisticky významně koreluje ( $p < 0,01$ ) s úspěšností žáků v *Testu jazykového uvědomování*, byl použit Spearmanův korelační koeficient. Na základě korelační analýzy bylo zjištěno, že oba testy spolu silně pozitivně korelují; vypočtená hodnota korelačního koeficientu činila 0,807 a zjištěná korelace byla významná na 1 % hladině významnosti (tab. 7).

**Tab. 7 - Hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu, dle dosažených výsledků v Testu jazykového uvědomování a Zkoušce jazykového citu**

	TJU	ZJC
TJU	1,000	0,807**
ZJC	0,807**	1,000

Vysvětlivky: TJU = Test jazykového uvědomování, ZJC = Zkouška jazykového citu

\*\* 1% hladina významnosti.

Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0

Při zjišťování vztahů mezi jednotlivými subtesty z *Testu jazykového uvědomování* se subtesty *Zkoušky jazykového citu* (Žlab, 1992), byly zjištěny statisticky významné vztahy. V jednotlivých subtestech *Zkoušky jazykového citu* sledujeme odlišné morfologické dovednosti (podrobněji viz výše v kapitole 2.1 Popis použitých metod, přehledně viz tab. 8).

**Tab. 8 – Zkouška jazykového citu - subtesty**

Subtest	Slovní druhy/Název subtestu	Sledování gramatického jevu
S1	Podstatné jméno (Určování rodu)	Určení rodu podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen ten, ta, to, př. <i>"ta maminka."</i>
S2	Podstatné jméno (Tvorba ženského/mužského rodu)	Utvoření rodu mužského z podstatného jména rodu ženského, př. <i>"učitel/učitelka."</i>
S3	Přídavné jméno (Odvozování)	Odvození přídavného jména od podstatného jména nebo slovesa, př. <i>"Jak se říká boudě pro psa?" Správně: "psí bouda."</i>
S4	Podstatné jméno (Skloňování)	Utvoření koncovky podstatného jména podle pádu, př. <i>"U stolu je židle." "Sednu si na..." (správně: "židli").</i>
S5	Sloveso (Minulý čas)	Převedení z přítomného času do času minulého, př. <i>"Venku prší." Správně: "Včera venku pršelo."</i>
S6	Podstatné jméno, Přídavné jméno, Číslovka, Zájmeno (Gramatická shoda)	Vytvoření věty s určením spojením podstatného jména (původně v 1.pádu) s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem v gramaticky správném tvaru, př. <i>"Hlubký les. Děti zabloudily v ..." (správně: "hlubokém lese").</i>
S7	Slovní základ	Určení společného slovního základu/kořene slova, př. <i>"lepídlo, lepit, nálepka, polepený, lepící" (správně: "lep").</i>

Zdroj: Zkouška jazykového citu (Žlab 1992)

V jednotlivých subtestech *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) sledujeme odlišné jazykové dovednosti (podrobněji viz výše v kapitole 2.1 Popis použitých metod, přehledně viz tab. 9)

**Tab. 9 – Test jazykového uvědomování - subtesty**

Subtest	Slovní druhy/Název subtestu	Sledování gramatického jevu
A1	Podstatné jméno (Gramatické číslo)	Uvědomění si protikladu jednotliviny a mnohosti, př. <i>„Na trávě ležel kámen. Větev. Na trávě... (ležela větev).“</i>
A2	Podstatné jméno (Pád)	Určení podstatného jména ve správném pádu, př. <i>„Květ. Na stromě vykvetly... (správně: květy).“</i>
A3	Sloveso (Slovesný rod)	Převedení podstatného jména a slovesa do slovesného rodu, př. <i>„Zlý vlk. Karkulka byla sežrána zlým vlkem. Co víme o zlém vlkovi? Zlý vlk... (správně: sežral Karkulku).“</i>
A4	Sloveso (Slovesný vid)	Převedení slovesa do slovesného vidu vztahujícího se k ukončenosti děje, př. <i>„Lékař. Pacient byl ošetřen lékařem. Co víme o lékaři? (Správně: Lékař ošetřil pacienta).“</i>
B1	Podstatné jméno (Odvozování)	Odvození podstatných jmen pomocí přípony, př. <i>"Jak se jmenuje člověk, který vyrábí žoužel? Žouželář - žouželačka - žouželovec (správně: žouželář)."</i>
B2	Přídavné jméno (Odvozování)	Odvození přídavných jmen pomocí přípony, př. <i>„Jak se říká budce, ve které přebývá pták? (Správně: ptačí budka).“</i>
B3	Přídavné jméno (Stupňování)	Stupňování přídavných jmen pomocí předpony a přípony + tvary odvozené od jiného kořene slova, př. <i>"dobré – lepší – nejlepší".</i>
B4	Příslovce (Tvoření)	Tvoření příslovce frekventovaných i méně frekventovaných, př. <i>„Když je někdo váhavý, tváří se (správně: váhavě).“</i>

Zdroj: Test jazykového uvědomování (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě)



Subtest A1 *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě), který zjišťuje gramatické číslo podstatných jmen, statisticky významně koreluje ( $p < 0,01$ ) s většinou subtestů ze *Zkoušky jazykového citu* (Žlab, 1992). Nejsilnější vztah byl zjištěn zejména se subtestem S1, kde mají žáci za úkol správné určování rodu podstatných jmen, se subtestem S3, který hodnotí odvozování přídavných jmen od podstatného jména nebo slovesa a se subtestem S4, který testuje skloňování podstatných jmen.

Subtest A2 *Testu jazykového uvědomování*, který zjišťuje určování podstatných jmen ve správném pádu, na hladině významnosti 1 % statisticky významně koreluje se subtestem S4, který také testuje skloňování podstatných jmen, se subtestem S5, kde se převádí přítomný čas slovesa do času minulého a se subtestem S6 *Zkoušky jazykového citu*, kde je úkolem dětí doplnit do věty podstatné jméno ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem ve správném pádu, přičemž podstatné jméno je původně v 1. pádu.

Nižší hodnoty korelačního koeficientu, i když některé z nich statisticky významné ( $p < 0,05$ ), byly zjištěny v rámci sledování vztahu subtestu A1 *Testu jazykového uvědomování*, k subtestům S2, S6 a S7 *Zkoušky jazykového citu*. Obdobně nižší hodnoty korelačního koeficientu byly také ve vztahu k subtestu A2 *Testu jazykového uvědomování*, k subtestům S3 a S7 *Zkoušky jazykového citu*.

Na základě zjištěných údajů je možné konstatovat, že subtest A3 *Testu jazykového uvědomování*, který sleduje určování slovesného rodu, koreloval s jednotlivými subtesty S1, S3, S6 a S7 *Zkoušky jazykového citu* na nejnižší statistické významnosti ( $p < 0,05$ ).

Relativně nízké hodnoty korelačního koeficientu, přestože některé z nich statisticky významné na 5% hladině, byly vysledovány ve vztahu subtestu A4 *Testu jazykového uvědomování*, kde se zjišťuje tvorba slovesného vidu vztahujícího se k ukončenosti děje, k subtestům S2, S3, S4, S5 a S7 *Zkoušky jazykového citu*.

Na rozdíl od předešlých dvou subtestů ze sekce A (testující morfologii) je u všech subtestů sekce B (sledující slovtvorbu) *Testu jazykového uvědomování* patrná statisticky významná korelace se všemi subtesty *Zkoušky jazykového citu*. Z větší části se jedná o korelace významné na 1% hladině. V sekci B byla nejvyšší hodnota korelačního koeficientu (0,654) zjištěna na základě vztahu mezi subtestem B3, který sleduje stupňování přídavných jmen a subtestem S7, kde děti určují slovní základ. Tato hodnota značí silně pozitivní vztah mezi výsledky žáků v obou subtestech; žák, který byl úspěšný v subtestu

B3, byl úspěšný zároveň v subtestu S7. Jednalo se zároveň o nejvyšší hodnotu v rámci všech sledovaných vztahů mezi subtesty (tab. 10).

Subtest B1 *Testu jazykového uvědomování*, kde je úkolem odvozování podstatných jmen pomocí přípony, významně koreluje ( $p < 0,01$ ) s většinou subtestů ze *Zkoušky jazykového citu* (Žlab, 1992). Nejsilnější vztah byl zjištěn zejména mezi subtestem B1 a subtestem S3, který hodnotí odvozování přídavných jmen od podstatného jména nebo slovesa, dále se subtestem S4, který testuje skloňování podstatných jmen, se subtestem S5, kde se převádí přítomný čas slovesa do času minulého, se subtestem S6, kde je úkolem dětí doplnit do věty podstatné jméno ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem ve správném pádu a se subtestem S7, kde se určuje slovní základ.

Subtest B2 *Testu jazykového uvědomování*, který zjišťuje odvozování přídavných jmen pomocí přípony, na hladině významnosti 1 % statisticky významně koreluje se subtestem S2, který testuje přechylování podstatných jmen, dále se subtestem S3, který hodnotí odvozování přídavných jmen od podstatného jména nebo slovesa, se subtestem S6, kde je úkolem dětí doplnit do věty podstatné jméno ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem ve správném pádu a se subtestem S7, kde se určuje slovní základ v rámci *Zkoušky jazykového citu* (tab. 10).

Jak už bylo popsáno výše, v subtestu B3 *Testu jazykového uvědomování*, který zjišťuje stupňování přídavných jmen, byla zaznamenána nejvyšší hodnota korelačního koeficientu (0,654) na základě vztahu se subtestem S7 *Zkoušky jazykového citu*. Lze si však všimnout i dalších statisticky významných korelací ( $p < 0,01$ ) se subtestem S1, kde se určuje rod podstatných jmen, se subtestem S2, kde se zjišťovalo přechylování podstatných jmen, se subtestem S3, který hodnotí odvozování přídavných jmen od podstatného jména nebo slovesa, se subtestem S4, který testuje skloňování podstatných jmen podle a se subtestem S6, kde je úkolem dětí doplnit do věty podstatné jméno ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem ve správném pádu v rámci *Zkoušky jazykového citu*.

V posledním subtestu B4 *Testu jazykového uvědomování*, kde se tvoří příslovce, byla zjištěna statisticky významná korelace na 1 % hladině významnosti se subtestem S1, kde se určuje rod podstatných jmen, se subtestem S2, který testuje přechylování podstatných jmen, se subtestem S3, kde se odvozují přídavná jména od podstatného jména nebo slovesa, se subtestem S4, který hodnotí skloňování podstatných jmen, se subtestem S5, kde se převádí přítomný čas slovesa do času minulého a také se subtestem S6, kde je

úkolem dětí doplnit do věty podstatné jméno ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem ve správném pádu v rámci *Zkoušky jazykového citu* (tab. 10).

Nižší hodnoty korelačního koeficientu, i když některé z nich statisticky významné na 5% hladině, byly zjištěny v rámci sledování vztahu u subtestu B1 *Testu jazykového uvědomování*, k subtestům S2 *Zkoušky jazykového citu*. Stejné hodnoty korelačního koeficientu byly také u subtestu B2 *Testu jazykového uvědomování*, k subtestům S4 a S5 *Zkoušky jazykového citu*, dále u subtestu B3 *Testu jazykového uvědomování*, k subtestu S5 *Zkoušky jazykového citu* a také u subtestu B4 *Testu jazykového uvědomování*, k subtestu S7 *Zkoušky jazykového citu* (tab. 10).

Celkově je možné říci, že část B *Testu jazykového uvědomování* korelovala se všemi subtesty *Zkoušky jazykového citu* více, než otázky z části A uvedeného Testu. Lze tedy říci, že sekce B *Testu jazykového uvědomování*, která se týká oblasti slovtvorby, souvisela se subtesty *Zkoušky jazykového citu* ve větší míře, což však může být vlivem skladby jednotlivých subtestů. Jedná se o první údaj souběžné validity testu, to znamená, že nový test je validní a platí pro diagnostiku jazykového uvědomování tehdy, pokud koreluje s testy, které zkoumají stejnou oblast jazykových dovedností.

**Tab. 10 – Hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu, dle dosažených výsledků v subtestech *Testu jazykového uvědomování* a *Zkoušky jazykového citu***

	ZJC_S1	ZJC_S2	ZJC_S3	ZJC_S4	ZJC_S5	ZJC_S6	ZJC_S7
TJU_A1	0,499**	0,363*	0,424**	0,526**	0,290	0,335*	0,345*
TJU_A2	0,251	0,202	0,346*	0,426**	0,459**	0,462**	0,321*
TJU_A3	0,333*	0,220	0,399*	0,304	0,311	0,321*	0,376*
TJU_A4	0,107	0,324*	0,377*	0,359*	0,319*	0,243	0,375*
TJU_B1	0,325*	0,370*	0,437**	0,470**	0,498**	0,555**	0,406**
TJU_B2	0,326*	0,501**	0,411**	0,397*	0,333*	0,514**	0,561**
TJU_B3	0,414**	0,431**	0,529**	0,573**	0,316*	0,523**	0,654**
TJU_B4	0,418**	0,561**	0,410**	0,465**	0,569**	0,531**	0,353*

Vysvětlivky: TJU = subtest *Testu jazykového uvědomování*, ZJC = subtest *Zkoušky jazykového citu*

\*\* 1% hladina významnosti. \* 5% hladina významnosti.

Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0

#### 4.1.6 Sledování vztahů mezi výkony dětí ve Zkoušce jazykového citu a v Testu jazykového uvědomování s Testem Kostky, Testem rychlého automatického jmenování a Testem Slovník

Dalším cílem diplomové práce bylo sledování vztahů mezi výkony dětí v tradiční *Zkoušce jazykového citu* (Žlab, 1992) a v *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) s výkony dětí v neverbálním inteligenčním *Testu Kostky*, v *Testu rychlého automatického jmenování (RAN)* a v *Testu Slovník*. Pro ověření předpokladu, zda úspěšnost žáků ve *Zkoušce jazykového citu* a *Testu jazykového uvědomování* statisticky významně koreluje s úspěšností žáků v *Testu Kostky*, v *Testu rychlého automatického jmenování (RAN)* a v *Testu Slovník*, byl použit Spearmanův korelační koeficient.

Vztahy mezi výkony dětí v tradiční *Zkoušce jazykového citu* a v novém *Testu jazykového uvědomování* byly již komentovány v předešlé kapitole s názvem Sledování vztahů mezi výkony ve *Zkoušce jazykového citu* a *Testu jazykového uvědomování*, proto se dále budeme věnovat pouze souvislostem mezi výkony dětí v dalších testech.

Na základě zjištěných údajů je možné konstatovat, že *Test Kostky*, který testuje neverbální inteligenci, na hladině významnosti 5 % statisticky významně nekoreluje s *Testem jazykového uvědomování* ani se *Zkouškou jazykového citu* (tab. 11).

Naopak na základě korelační analýzy bylo zjištěno, že *Test Slovník*, který hodnotí slovní zásobu dětí, na hladině významnosti 1 % statisticky významně koreluje se *Zkouškou jazykového citu* i s *Testem jazykového uvědomování*.

Stejně tak u *Testu rychlého automatického jmenování (RAN)*, který zjišťuje dovednost pohotově si vybavovat fonologické reprezentace z dlouhodobé paměti, byla zjištěna statisticky významná korelace na 1 % hladině významnosti se *Zkouškou jazykového citu* i s *Testem jazykového uvědomování*, přičemž obě tyto hodnoty korelačního koeficientu jsou záporné, což znamená, že čím nižší čas dítě v rámci testování potřebovalo v *Testu rychlého automatického jmenování (RAN)*, tím lepších výkonů dosahovalo ve *Zkoušce jazykového citu* i v *Testu jazykového uvědomování* (tab. 11).

Celkově je možné říci, že se *Zkouškou jazykového citu* a s *Testem jazykového uvědomování* na hladině významnosti 1 % statisticky významně korelovaly *Test Slovník* a *Test rychlého automatického jmenování*, přičemž vyšší korelační koeficienty dosahoval *Test jazykového uvědomování*. Naopak u *Testu Kostky* nebyla prokázána statisticky významná korelace ( $p < 0,05$ ) ani se *Zkouškou jazykového citu* a s *Testem jazykového uvědomování*.

Byla tedy prokázána souvislost mezi morfologií a fonologií, přičemž oblast fonologie hodnotí *Test rychlého automatického jmenování*. Dále byl prokázán vztah mezi morfologií a sémantikou, neboť na oblast sémantiky je zaměřen *Test Slovník*. Naopak nebyl prokázán vztah mezi morfologií a neverbální inteligencí, kde se používá *Test Kostky*.

**Tab. 11 – Hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu, dle dosažených výsledků v subtestech *Testu jazykového uvědomování* a *Zkoušky jazykového citu***

	ZJC	TJU	Kostky	Slovník	RAN
ZJC	1,000	0,807**	0,122	0,532**	-,461**
TJU	0,807**	1,000	0,061	,528**	-,562**
Kostky	0,122	0,061	1,000	0,089	-0,050
Slovník	0,532**	0,528**	0,089	1,000	-0,247
RAN	-,461**	-,562**	-0,050	-0,247	1,000

*Vysvětlivky: TJU = Test jazykového uvědomování, ZJC = Zkouška jazykového citu, Kostky = Test Kostky, Slovník = Test Slovník (obrázkový), RAN = Test rychlého automatického jmenování*

*\*\* 1% hladina významnosti. \* 5% hladina významnosti.*

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*

## 4.2 Kvalitativní rozbor jednotlivých subtestů *Zkoušky jazykového citu*

Tato část práce se věnuje řešení výzkumných otázek, které jsou stanoveny v kapitole 3.8 Výkony dětí v jednotlivých subtestech ve *Zkoušce jazykového citu* a v *Testu jazykového uvědomování*. V tabulkách 11, 12, 13 a 14 jsou barevně označeny položky, které tak zvaně nediferencují, to znamená, že buď je plní většinová populace (90 % žáků a více), neboť jsou příliš lehké, a nebo naopak je neplní téměř nikdo z respondentů (10 % žáků a méně), neboť jsou příliš těžké. Na základě zjištěných údajů jsou definovány položky, které by bylo možné nahradit, nebo jak by bylo vhodné seřadit pořadí položek v jednotlivých subtestech.

Z hlediska úspěšnosti všech žáků v jednotlivých subtestech *Zkoušky jazykového citu* (Žlab, 1992) lze říci, že celkově nejúspěšnější byli žáci v subtestu S1 (89 %), který zjišťuje správné určování rodu podstatných jmen. Jako nejobtížnější je možné hodnotit subtest S7 (30 %), v němž žáci určovali společný slovní základ neboli kořen slova.

Z hlediska jednotlivých položek subtestů ve *Zkoušce jazykového citu*, byli žáci nejúspěšnější v položkách 2 a 8 v subtestu S1 (98 %) a v položce 2 subtestu S5 (98 %), kde se zjišťuje převod z přítomného do času minulého; přičemž tyto úkoly zodpověděla správně téměř všichni žáci. Žáci byli také úspěšní v položce 3, 7 a 9 subtestu S1 (shodně

95 %) a dále v položce 5 a 6 subtestu S1 (93 %) a položce 1 v subtestu S5 (93 %). Naopak za nejnáročnější úkol je možné označit položku č. 5 v subtestu S6, který testuje gramatickou shodu podstatného jména s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem. Tuto položku správně zodpovědělo pouze 8 % respondentů (tab. 12).

**Tab. 12 - Úspěšnost žáků (v %) v jednotlivých subtestech Zkoušky jazykového citu**

	Položka č. 1	Položka č. 2	Položka č. 3	Položka č. 4	Položka č. 5	Položka č. 6	Položka č. 7	Položka č. 8	Položka č. 9	Položka č. 10	Celkem
ZJC_S1	83	<b>98</b>	<b>95</b>	78	<b>93</b>	<b>93</b>	<b>95</b>	<b>98</b>	<b>95</b>	68	89
ZJC_S2	63	70	58	78	53	–	–	–	–	–	64
ZJC_S3	60	55	28	50	53	–	–	–	–	–	49
ZJC_S4	45	18	65	88	<b>90</b>	–	–	–	–	–	61
ZJC_S5	<b>93</b>	<b>98</b>	20	60	<b>90</b>	–	–	–	–	–	72
ZJC_S6	55	39	33	49	<b>8</b>	–	–	–	–	–	37
ZJC_S7	31	34	23	33	28	–	–	–	–	–	30

*Vysvětlivky: ZJC = Zkouška jazykového citu*

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*

Vzhledem k tomu, že v předchozích kapitolách bylo prokázáno, že v jazykovém uvědomování má důležitou úlohu hledisko věku, je pro třídění v následné položkové analýze použit právě věk, respektive příslušnost žáků do 1. ročníku nebo do 2. ročníku základní školy.

Z hlediska úspěšnosti žáků 1. a 2. ročníků v jednotlivých subtestech *Zkoušky jazykového citu* (Žlab, 1992) možno říci, že celkově nejúspěšnější byli žáci 2. ročníků v subtestu S1 (95 %), který zjišťuje správné určování rodu podstatných jmen. Ve stejném subtestu podali nejlepší výkon i žáci 1. ročníků (84 %), avšak ve srovnání s žáky 2. ročníků byli méně úspěšní. Jako nejobtížnější se pro žáky 1. ročníků jeví subtest S7, v němž byla zjištěna velmi nízká úspěšnost žáků (8 %). V tomto subtestu žáci 1. ročníků určovali společný slovní základ neboli kořen slova. Zatímco pro žáky 1. ročníků byl tedy nejnáročnější subtest S7, žáci 2. ročníků byli nejméně úspěšní v subtestu S6 (47 %), který testuje gramatickou shodu podstatného jména ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem, přičemž podstatné jméno bylo původně zadáno v 1. pádu.

Z tab. 13 vyplývá, že žáci 2. ročníků byly ve všech subtestech *Zkoušky jazykového citu* úspěšnější, než jejich mladší spolužáci. Významný rozdíl je možné zaznamenat

zejména v již zmiňovaném subtestu S7 a dále také v subtestu S3, který sleduje odvozování přídavných jmen od podstatného jména nebo slovesa, či subtestu S6, kde je úkolem dětí doplnit do věty podstatné jméno ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem ve správném pádu. Vyšší úspěšnost žáků 2. ročníků je možné přisuzovat jejich vyššímu věku a vyšší úrovni tzv. jazykového citu, což může být ovlivněno působením školy, respektive již absolvovaným rokem školní docházky, a tedy i probraným mluvnickým učivem.

Z hlediska jednotlivých položek subtestů ve *Zkoušce jazykového citu*, byli žáci 1. ročníků nejúspěšnější v položce 2 v subtestu S1, který zjišťuje správné určování rodu podstatných jmen; tento úkol zodpověděli zcela správně všichni prvňáci. Žáci 2. ročníků byli nejúspěšnější v položkách 3, 5, 6, 7, 8 a 9 v subtestu S1, dále v položkách 4 a 5 v subtestu S4, který testuje skloňování podstatných jmen a také v položkách 1, 2 a 5 v subtestu S5, kde se převádí přítomný čas slovesa do času minulého. Ve všech těchto položkách všichni žáci zodpověděli úkoly zcela správně. Tyto výsledky vypovídají o tom, že pro většinu žáků 2. ročníků je *Zkouška jazykového citu* v rámci výše uvedených položek již příliš snadný. Naopak za nejnáročnější položku u žáků 1. ročníků je možné označit položku č. 5 v subtestu S7, kde se určuje slovní základ, kterou správně nezodpověděl vůbec nikdo. Pro žáky 2. ročníků byla nejnáročnější položka 5 v subtestu S6, kde je úkolem dětí doplnit do věty podstatné jméno ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem ve správném pádu, kterou správně zodpovědělo 8 % respondentů (tab. 13).

Mezi jednotlivými subtesty je možné zaznamenat rozdíl nejen v jejich celkové náročnosti, měřené podílem správně zodpovězených otázek, ale rovněž z hlediska jejich úspěšnosti, tj. rozdílu v náročnosti jednotlivých otázek. Zatímco subtesty S1, S2 a S7 mají určitou vnitřní konzistenci, tak v ostatních subtestech se vždy jeden nebo více úkolů vymyká celkové náročnosti subtestu. Např. u žáků 1. ročníků je v subtestu S3 v položce č. 3 zaznamenána úspěšnost pouze 10 %, což je výrazně méně, než činí úspěšnost ostatních úkolů tohoto subtestu. V subtestu S6 se výrazně vymyká již zmiňovaná položka č. 5, a to u žáků 1. i 2. ročníků. Subtesty S4 a S5 působí celkově nekonzistentně, jednotlivé úkoly se výrazně liší svou náročností (tab. 13). Z hlediska rozlišení dle věku, potažmo příslušnosti žáků do jednotlivých ročníků, se jeví jako vhodný subtest S7, kde u žáků 1. ročníků je celkově poměrně nízká úspěšnost (8 %), a naopak u žáků 2. ročníků je úspěšnost více jak poloviční (52 %).

Dosažené výsledky na základě položkové analýzy mohou sloužit k prověření úspěšnosti *Zkoušky jazykového citu* a k návrhům na změny v jednotlivých oblastech testu či jeho jednotlivých položkách. V tabulce 13 jsou barevně označeny položky, které tak zvaně nediferencují, což znamená, že buď je plní většina žáků (90 % žáků a více), neboť jsou příliš snadné, a nebo je neplní téměř žádný žák (10 % žáků a méně), protože jsou příliš náročné.

Na základě položkové analýzy se lze také k těmto návrhům na změny vyjádřit, i když spíše stručně, protože nás v rámci této práce mnohem více zajímá splnitelnost nového *Testu jazykové uvědomování*.

Z hlediska 1. ročníků lze za tzv. málo diferencující úkoly označit položky 2, 3, 7, 8, 9 a 10 v subtestu S1 a položku 2 v subtestu S5 (odpovědělo 90 % dětí a více), které byly celkově pro žáky příliš jednoduché. Naopak za příliš těžké pro žáky 1. ročníků lze označit položky 1, 3, 4, 5 v subtestu S7 a položku 5 v subtestu S6 (odpovědělo 10 % žáků a méně). Jmenované položky by se měly odstranit.

Z hlediska 1. ročníků je možné posuzovat i změnu pořadí jednotlivých položek dle procentuální úspěšnosti dětí, a to vzestupně od nejlehčí po nejtěžší položku. Např. u subtestu S2 by podle zjištěných výsledků bylo vhodnější seřazení položek v následujícím pořadí: na začátek položka 2 (plnilo 70 %), položka 4 (plnilo 60 %), položka 1 nebo položka 3 (plnilo 55 %) a nakonec položka 5 (plnilo 45 %). Podobně u ostatních subtestů.

Podobným způsobem lze postupovat i u výsledků 2. ročníků, kde lze za málo diferencující úkoly označit položky 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 a 9 v subtestu S1, položku 4 v subtestu S2, položku 1 v subtestu S3, položky 4, 5 v subtestu S4 a položky 1, 2 a 5 v subtestu S5 (odpovědělo 90 % dětí a více), které byly celkově pro žáky příliš jednoduché. Naopak příliš těžká položka se u žáků 2. ročníků vyskytuje pouze v jediném případě v položce 5 v subtestu S6 (odpovědělo 10 % žáků a méně). Jmenované položky by se měly odstranit (tab. 13).

Stejně jako u 1. ročníků bychom i z hlediska 2. ročníků mohli uvažovat o změně pořadí jednotlivých položek v rámci subtestů *Zkoušky jazykového citu*.



**Tab. 13 - Úspěšnost žáků (v %) v jednotlivých subtestech *Zkoušky jazykového citu*, dle ročníku**

	1. ročník											2. ročník										
	Položka č. 1	Položka č. 2	Položka č. 3	Položka č. 4	Položka č. 5	Položka č. 6	Položka č. 7	Položka č. 8	Položka č. 9	Položka č. 10	Celkem	Položka č. 1	Položka č. 2	Položka č. 3	Položka č. 4	Položka č. 5	Položka č. 6	Položka č. 7	Položka č. 8	Položka č. 9	Položka č. 10	Celkem
ZJC_S1	75	100	90	70	85	85	90	95	90	60	84	90	95	100	85	100	100	100	100	100	75	95
ZJC_S2	55	70	55	60	45	-	-	-	-	-	57	70	70	60	95	60	-	-	-	-	-	71
ZJC_S3	30	40	10	20	30	-	-	-	-	-	26	90	70	45	80	75	-	-	-	-	-	71
ZJC_S4	20	10	60	75	80	-	-	-	-	-	49	70	25	70	100	100	-	-	-	-	-	73
ZJC_S5	85	95	20	40	80	-	-	-	-	-	64	100	100	20	80	100	-	-	-	-	-	80
ZJC_S6	43	35	18	28	8	-	-	-	-	-	26	68	43	48	70	8	-	-	-	-	-	47
ZJC_S7	10	13	5	10	0	-	-	-	-	-	8	53	55	40	55	55	-	-	-	-	-	52

Vysvětlivky: ZJC = *Zkouška jazykového citu*

Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0

### 4.3 Kvalitativní rozbor jednotlivých subtestů Testu jazykového uvědomování

Co se týká všech žáků v jednotlivých subtestech *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě), lze konstatovat, že celkově nejúspěšnější byli žáci v subtestu A1 (64 %), který zjišťuje gramatické číslo podstatných jmen. Naopak jako nejnáročnější je možné označit subtest A3 (18 %), který sleduje určování slovesného rodu.

Z hlediska jednotlivých položek subtestů v *Testu jazykového uvědomování*, byli žáci nejúspěšnější v položce 5 v subtestu A4, kde se testuje tvorba slovesného vidu vztahujícího se k ukončenosti děje a v položce 2 subtestu B1, kde je úkolem odvozování podstatných jmen pomocí přípony; tyto úkoly zodpovědělo správně 85 % žáků. Naopak jako nejobtížnější úkol je možné hodnotit položku 3 v subtestu A3, dále položku 4 v subtestu B2, který zjišťuje odvozování přídavných jmen pomocí přípony a položku 4 v subtestu B3, jež testuje stupňování přídavných jmen. Tyto položky správně zodpovědělo pouze 7,5 % respondentů (tab. 14).

**Tab. 14 – Úspěšnost žáků v jednotlivých subtestech *Testu jazykového uvědomování***

	položka č. 1	položka č. 2	položka č. 3	položka č. 4	položka č. 5	Celkem
TJU_ A1	62,5	67,5	80,0	65,0	45,0	64,0
TJU_ A2	62,5	82,5	42,5	72,5	35,0	59,0
TJU_ A3	15,0	27,5	7,5	27,5	15,0	18,5
TJU_ A4	55,0	32,5	75,0	65,0	85,0	62,5
TJU_ B1	62,5	85,0	22,5	62,5	40,0	54,5
TJU_ B2	55,0	47,5	32,5	7,5	55,0	39,5
TJU_ B3	55,0	35,0	45,0	7,5	45,0	37,5
TJU_ B4	82,5	57,5	70,0	17,5	67,5	59,0

*Vysvětlivky: TJU = Test jazykového uvědomování*

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*

Jak už bylo popsáno výše, je i zde v následné položkové analýze pro třídění použit věk, respektive příslušnost žáků do 1. ročníku nebo do 2. ročníku základní školy.

Z hlediska úspěšnosti žáků 1. a 2. ročníků v jednotlivých subtestech *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě), lze říci, že celkově nejúspěšnější byli žáci 2. ročníků, konkrétně v subtestu A1 (74 %), který zjišťuje gramatické číslo podstatných jmen a subtestu A4 (74 %), kde se testuje tvorba slovesného vidu vztahujícího se k ukončenosti děje. Ve stejném subtestu A1 podali nejlepší výkon i žáci 1. ročníků (54 %), avšak ve srovnání s žáky 2. ročníků byli méně úspěšní. Jako nejobtížnější pro žáky 1. ročníků je možné vyhodnotit subtest A3, který sleduje určování slovesného rodu. V něm měli žáci 1. ročníků pouze 12% úspěšnost. Již zmiňovaný subtest A3 byl nejobtížnější i pro žáky 2. ročníků, kteří v něm dosáhli 25% úspěšnosti. I zde tak platilo, že žáci 1. ročníků vykazovali nižší procentuální úspěšnost než žáci 2. ročníků (tab. 15).

Z hlediska jednotlivých položek subtestů v *Testu jazykového uvědomování*, byli žáci 2. ročníků jednoznačně nejúspěšnější v položce 1 v subtestu B4, kde se tvoří příslovce; tuto položku správně splnilo 95 % žáků. Žáci 2. ročníků dosáhli také významného úspěchu v položce 2 v subtestu A2, kde se doplňují podstatná jména ve správném pádu, dále v položce 5 v subtestu A4, kde se zjišťuje tvorba slovesného vidu vztahujícího se k ukončenosti děje a také v položce 2 v subtestu B1, kde je úkolem

odvozování podstatných jmen pomocí přípony; všechny položky správně splnilo 90 % žáků. Žáci 1. ročníků byli nejúspěšnější v položce 5 v subtestu A4 a v položce 2 v subtestu B1 (u obou shodně 80% úspěšnost). Z hlediska úspěšnosti v položkách subtestů žáci 2. ročníků zaznamenali jak vyšší procentuální úspěšnost, tak vyšší počet úspěšně skórujících položek.

Co se týká jednotlivých položek, byli žáci 1. ročníků nejméně úspěšní v položce 4 v subtestu B2, kde je úkolem odvozování podstatných jmen pomocí přípony. Tento úkol nezodpověděl žádný z respondentů, což znamená, že položka byla příliš těžká. Nízká úspěšnost žáků 1. ročníků byla zaznamenána také v položce 2 a 3 v subtestu A3, který sleduje určování slovesného rodu, v položce 2 v subtestu A4, kde se zjišťuje tvorba slovesného vidu vztahujícího se k ukončenosti děje, dále v položce 4 v subtestu B3, jež testuje stupňování přídavných jmen a také v položce 4 v subtestu B4, kde se tvoří příslovce; ve všech vyjmenovaných položkách skórovalo pouze 5 % žáků. Relativně nízká úspěšnost žáků 1. ročníků byla také zjištěna v položce 4 v subtestu A3 (10 %), který sleduje určování slovesného rodu. Pro žáky 2. ročníků byla rovněž nejnáročnější již zmiňovaná položka 3 v subtestu A3 a položka 4 v subtestu B3 (u obou úspěšnost pouze 10 %).

Skutečnost, že žáci 1. ročníků byli, stejně jako ve *Zkoušce jazykového citu*, vždy méně úspěšní než žáci 2. ročníků se dá opět přisuzovat jejich nižšímu věku, tudíž i méně rozvinutému jazykovému uvědomování, jehož rozvoj ovlivňuje dle Sováka (1978) jednak rodina, případně sourozenci, ale také vrstevníci či média. Stejnou mírou se podílejí také vnitřní faktory, např. zralost centrální nervové soustavy, osobnost a dispozice dítěte apod. Jazykové uvědomování je dále ovlivněno i působením školy, respektive absolvovaným rokem školní docházky, a tedy i probraným učivem v rámci českého jazyka. Rovněž by se dalo uvažovat o tom, že z hlediska věku, potažmo příslušnosti žáků do jednotlivých ročníků, *Test jazykového uvědomování* dobře rozlišuje, neboť žáci 1. ročníků byli celkově méně úspěšní než žáci 2. ročníků.

Stejně jako u *Zkoušky jazykového citu*, je možné také u nového *Testu jazykového uvědomování* zaznamenat rozdíl nejen v jejich celkové náročnosti, měřené podílem správně zodpovězených otázek, ale rovněž na základě úspěšnosti, tj. rozdílné náročnosti jednotlivých otázek.

Z hlediska úspěšnosti v rámci subtestů je patrné, že např. subtest A4, u něhož byla zaznamenána u žáků 1. ročníků celková úspěšnost 51 %, ale jeho položku č. 2 správně

splnilo jen 5 % žáků, což bylo výrazně méně než zmiňovaná celková úspěšnost subtestu. Obdobně se u žáků 1. ročníků v rámci subtestu B1 vymykala položka č. 2 s úspěšností 80 %, jež značně převýšila 46% celkovou úspěšnost. Dále byla nízká úspěšnost zaznamenána u žáků 1. ročníků v subtestu B4 v položce č. 4, která má pouze 5 % úspěšnost, což neodpovídalo celkové úspěšnosti tohoto subtestu (47 %).

Jak už bylo popsáno výše, zjištěné výsledky na základě položkové analýzy slouží k prověření adekvátního nastavení náročnosti nového *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě) a k návrhům na změny v jednotlivých oblastech testu či jeho jednotlivých položkách. V tabulce 15 byly barevně označeny položky, které tak zvaně nediferencují, což znamená, že buď je plní většina žáků (90 % žáků a více), protože jsou příliš snadné, a nebo je neplní téměř žádný žák (10 % žáků a méně), neboť jsou příliš obtížné.

Na základě zjištěných údajů položkové analýzy se lze také k těmto návrhům na změny vyjádřit.

Z hlediska 1. ročníků lze za tzv. málo diferencujících úkoly jednoznačně označit položku 4 v subtestu B2, kterou nezodpověděl žádný respondent. Zde by bylo tedy vhodné tuto položku odstranit. Stejně tak položky 3, 4 a 5 v subtestu A3, které splnilo 10 % dětí a méně. Položku 3 a 5 v subtestu A3 splnilo dokonce jen 5 % dětí a méně. Zde by tedy bylo vhodné odstranit buď položku 3 nebo položku 5 tohoto subtestu, což by se rozhodlo podle Crombach alfa. Abychom o tom mohli rozhodnout objektivně, bylo by třeba použít přímo test na posuzování reliability, konkrétně Crombach alfa, který by to upřesnil. Dále je možné označit za málo diferencujících položku 2 subtestu A4, kterou splnilo také pouze 5 % dětí a méně. Zde by bylo vhodné tuto položku odstranit. Rovněž položka 4 subtestu B3 a položka 4 subtestu B4 málo diferencují, neboť položky splnilo také 5 % dětí a méně. Opět i zde by bylo vhodné položky odstranit. Z hlediska 1. ročníků se však neobjevila žádná položka, kterou by splnilo 90 % dětí a více.

U žáků 1. ročníků je možné posuzovat i změnu pořadí jednotlivých položek dle procentuální úspěšnosti dětí, a to vzestupně od nejlehčí po nejtěžší položku. Např. u subtestu A1 dle zjištěných výsledků by bylo vhodnější seřazení položek v následujícím pořadí: na začátek položka 3 (splnilo 75 %), položka 1 (splnilo 55 %) nebo položka 4 (splnilo 55 %), položka 2 (splnilo 50 %) a nakonec položka 5 (splnilo 35 %). U subtestu A2 by bylo toto pořadí: na začátek položka 4 nebo položka 2, položka 1, položka

3 a nakonec položka 5. U subtestu B1 sled položek tento: na začátek položka 2, položka 4, položka 1 nebo položka 5 a nakonec položka 3. Podobně u ostatních subtestů (tab. 15).

Stejným způsobem lze postupovat i u výsledků 2. ročníků, kde lze za málo diferencujících úkolů označit položku 1 v subtestu B4, kterou zodpovědělo více jak 95 % dětí a více. Zde by bylo tedy vhodné tuto položku odstranit. Stejně tak položky 2 v subtestu A2, položku 5 v subtestu A4 a položku 2 v subtestu B1, které málo diferencují, neboť položky splnilo 90 % dětí a více. Opět i zde by bylo vhodné položky odstranit. Stejně tak položku 3 v subtestu A3 a položku 4 v subtestu B3, které splnilo jen 10 % dětí a méně a také by se měly odstranit.

Z hlediska 2. ročníků je možné zvažovat i změnu pořadí jednotlivých položek dle procentuální úspěšnosti dětí, a to opět vzestupně od nejlehčí po nejtěžší položku. Např. u subtestu A1 by dle zjištěných výsledků bylo vhodnější seřazení položek v následujícím pořadí: na začátek položka 2 nebo položka 3 (splnilo 85 %), položka 4 (splnilo 75 %), položka 1 (splnilo 70 %) a nakonec položka 5 (splnilo 55 %). U subtestu B2 by bylo vhodné následující pořadí: na začátek položka 5, položka 2, položka 1, položka 3 a nakonec položka 4. Podobně u ostatních subtestů (tab. 15).

**Tab. 15 – Úspěšnost žáků v jednotlivých subtestech *Testu jazykového uvědomování*, dle ročníku**

	1. ročník						2. ročník					
	Položka č. 1	Položka č. 2	Položka č. 3	Položka č. 4	Položka č. 5	Celkem	Položka č. 1	Položka č. 2	Položka č. 3	Položka č. 4	Položka č. 5	Celkem
TJU_ A1	55	50	75	55	35	54	70	85	85	75	55	74
TJU_ A2	45	75	30	75	20	49	80	<b>90</b>	55	70	50	69
TJU_ A3	15	25	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	12	15	30	<b>10</b>	45	25	25
TJU_ A4	45	<b>5</b>	75	50	80	51	65	60	75	80	<b>90</b>	74
TJU_ B1	40	80	20	50	40	46	85	<b>90</b>	25	75	40	63
TJU_ B2	50	25	15	<b>0</b>	25	23	60	70	50	15	85	56
TJU_ B3	40	15	15	<b>5</b>	35	22	70	55	75	<b>10</b>	55	53
TJU_ B4	70	35	65	<b>5</b>	60	47	<b>95</b>	80	75	30	75	71

*Vysvětlivky: TJU = Test jazykového uvědomování*

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*

#### **4.3.1 Zjišťování vnitřní konzistence Testu jazykového uvědomování pro 1. ročník a 2. ročník**

Jedním ze způsobů zjišťování reliability je tzv. vnitřní konzistence testu, což bývá nejčastěji sledováno koeficientem Crombach alfa (dále jen CA). Vnitřní konzistence testu představuje míru přesnosti a spolehlivosti testu. Pouze test, který měří přesně a spolehlivě, poskytuje směrodatné informace o úrovni znalostí a dovedností žáků. Až poté, co je potvrzena reliability, se můžeme zabývat dalšími psychometrickými parametry, např. validitou. Test je přesný tehdy, jestliže při jeho použití nedochází k velkým chybám měření. Spolehlivost testu spočívá v tom, že za týchž podmínek test poskytuje stejné výsledky. Vnitřní konzistence testu by se měla pohybovat mezi 0,8 - 1. Vzhledem k tomu, že se jednalo o první šetření v rámci nového *Testu jazykového uvědomování*, pokud vyjde celková konzistence testu 0,85 (pro 1. ročník) a 0,75 (pro 2. ročník), je možné označit výsledek za velmi pozitivní.

Vzhledem k tomu, že v předchozích kapitolách bylo prokázáno, že v jazykovém uvědomování má důležitou úlohu hledisko věku, je pro třídění v rámci zjišťování reliability, použit právě věk, respektive příslušnost žáků do 1. ročníku nebo do 2. ročníku základní školy.

Pro 1. ročník tedy platí, že subtest A1 má vysoký CA koeficient (0,798). Naopak mírně snížený koeficient má subtest A4 (0,646), nižší hodnoty tohoto koeficientu zhruba okolo 0,5 mají subtesty B2, B3 a B4. Ještě nižší hodnotu koeficientu vykazují subtest A2 (0,497) a subtest B1 (0,482). Záporná hodnota CA koeficientu byla zjištěna u subtestu A3 (-0,170).

Z hlediska 2. ročníků bylo zjištěno, že žádný subtest nemá koeficient vyšší než 0,7. Naopak mírně snížený koeficient má subtest B2 (0,671), nižší hodnoty CA koeficientu zhruba okolo 0,5 mají subtesty A1, A2, A3, A4 a B3. Ještě nižší hodnotu tohoto koeficientu vykazuje subtest B4 (0,081). Záporná hodnota koeficientu reliability byla zjištěna u subtestu B1 (-0,180). Se subtesty, které vykazují nižší hodnoty Crombach alfa by se mělo dále pracovat (tab. 16).

**Tab. 16 – Testování reliability *Testu jazykového uvědomování*, 1. ročník a 2. ročník**

	Subtest A1	Subtest A2	Subtest A3	Subtest A4	Subtest B1	Subtest B2	Subtest B3	Subtest B4	Sekce A	Sekce B	Celkem
1. ročník											
Počet položek	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20	40
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	0,798	0,497	-0,170	0,646	0,482	0,516	0,504	0,598	0,764	0,760	0,857
2. ročník											
Počet položek	5	5	5	5	5	5	5	5	20	20	40
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	0,505	0,524	0,525	0,588	-0,180	0,671	0,578	0,081	0,455	0,671	0,751

*Zdroj: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*

Pro 1. ročník ze zjištěných údajů z hlediska dílčí reliability jednotlivých subtestů vyplývá, že v sekci A by se celkový CA koeficient zvýšil v subtestu A2 odstraněním položky 3 a také v subtestu A4 vyloučením položky 5. V sekci B by se tento koeficient zvýšil v subtestu B3 náhradou položky 1 a v subtestu B4 změnou položky 4. Naopak celkový koeficient by se odstraněním jakékoliv položky nevyšil v subtestu B1 a A1.

Zajímavý případ nastává v subtestu B2, kdy položka 4 měla nulový rozptyl, to znamená, že ji nezodpověděl žádný z respondentů. Zde by bylo vhodné vyloučení právě této položky.

Speciální případ nastává u celkového koeficientu Cronbach alfa v subtestu A3, který je - 0,170. Vyloučením položky 1 by se celkový koeficient zvýšil na 0,223. Jedná se o vůbec nejnižší reliabilitu v rámci 1. ročníku a dokonce záporné hodnoty. Pokud žák neuspěl v tomto subtestu, naopak uspěl v jiných subtestech. Je to možná překvapivé. Důvody by měly být hledány na úrovni konkrétních položek, což bude další náplní práce s testem (viz Příloha 2 tab. 18).

Pro 2. ročník ze zjištěných údajů vyplývá, že v sekci A by se celkový CA koeficient zvýšil v subtestu A1 odstraněním položky 4, v subtestu A2 vyloučením položky 2, v subtestu A3 změnou položky 5 a v subtestu A4 náhradou položky 3. V sekci B by se tento koeficient zvýšil v subtestu B2 odstraněním položky 4 a v subtestu B3 odstraněním položky 4.

Také u žáků 2. ročníků došlo ke speciálním případům, kdy celkový koeficient Cronbach alfa byl dokonce záporné hodnoty. Např. u celkového koeficientu Cronbach alfa v subtestu A1, který je - 0,180, by se vyloučením položky 3 celkový koeficient zvýšil na 0,367. Celkový CA koeficient by se zvýšil i v subtestu B4 odstraněním položky 5. Také

v těchto případech by příčiny měly být hledány na úrovni konkrétních položek, což bude další náplní práce s testem (viz Příloha 3 tab. 19).

#### 4.4 Zhodnocení hypotéz

V této části práce se vyjádříme k potvrzení nebo nepotvrzení stanoveným hypotéz.

V rámci hypotézy H1, jsme zjišťovali předpoklad, zda úspěšnost žáků ve *Zkoušce jazykového citu* koreluje na hladině významnosti 1 % s úspěšností žáků v *Testu jazykového uvědomování*. Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že tradiční *Zkouška jazykového citu* a nový *Test jazykového uvědomování* spolu statisticky významně korelují, vypočtená hodnota korelačního koeficientu činila 0,807 a zjištěná korelace byla významná na 1 % hladině významnosti.

Na základě hypotéz H2 – H4, byly ověřovány předpoklady, zda úspěšnost žáků ve *Zkoušce jazykového citu* a *Testu jazykového uvědomování* se statisticky významně liší v závislosti na roce školní docházky (s tendencí k růstu skóre od dětí nejmladších po děti nejstarší), dále v závislosti na pohlaví a v závislosti na metodě výuky čtení. Metoda testování hypotéz potvrdila, že na hladině významnosti 1 % byl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích z hlediska věku. Znamená to tedy, že byl potvrzen vliv věku na výkony v obou testech, které postihují jazykové uvědomování. Mladší děti dosahují horšího výkonu než starší děti (srovnání 1. a 2. ročníku). Naopak nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích z hlediska pohlaví, ani z hlediska metod výuky čtení. To znamená, že nebylo prokázáno, že by dívky byly v jazykových dovednostech úspěšnější, než bylo předpokládáno. Rovněž žádná z metod čtení neovlivňuje rozvoj jazykových schopností natolik, že by se její vliv promítl do výkonu v obou jazykových testech. Není to překvapivé zjištění, neboť jazykové schopnosti se vyvíjejí delší dobu než 1 až 2 roky.

V rámci hypotézy H5, jsme nepředpokládali, že úspěšnost žáků ve *Zkoušce jazykového citu* a v *Testu jazykového uvědomování* koreluje na hladině významnosti 5 % s úspěšností žáků v *Testu inteligence*. Metodou korelací bylo zjištěno, že *Test Kostky*, který testuje neverbální inteligenci, na hladině významnosti 5 % statisticky významně nekoreluje s *Testem jazykového uvědomování*, ani se *Zkouškou jazykového citu*.

V rámci hypotéz H6 – H7, jsme vycházeli z předpokladů, zda úspěšnost žáků ve *Zkoušce jazykového citu* a v *Testu jazykového uvědomování* koreluje na hladině významnosti 1 % s úspěšností žáků v *Testu rychlého jmenování (RAN)* a také s úspěšností



žáků v *Testu Slovník*. Metodou korelační analýzy bylo potvrzeno, že se *Zkouškou jazykového citu* a s *Testem jazykového uvědomování* na hladině významnosti 1 % statisticky významně korelovaly *Test Slovník* i *Test rychlého automatického jmenování*. Byl tedy prokázán vztah mezi morfologií a fonologií, neboť na oblast fonologie je zaměřen *Test rychlého automatického jmenování*. Dále byla zjištěna souvislost mezi morfologií a sémantikou, přičemž oblast sémantiky hodnotí *Test Slovník*. Naopak nebyl prokázán vztah mezi morfologií a neverbálním inteligenčním *Testem Kostky*.

## DISKUZE

Diplomová práce vychází z projektu GAČR „Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika“, kdy byl souběžně veden vlastní výzkum v rámci této práce zaměřený jazykové uvědomování u dětí na počátku školní docházky.

Výzkum rozvoje gramotnosti u dětí má velký potenciál, neboť v České republice tyto dlouhodobé výzkumy zatím chybí. Kromě jiných cílů, bylo záměrem tvůrců projektu vytvořit testový nástroj, který by umožňoval podchycení a řešení (případně i předcházení) poruch gramotnosti, např. specifických poruch učení. Pokud by se to podařilo, byl by to výrazný přínos v této oblasti.

Právě z tohoto důvodu byl vytvořen nový *Test jazykového uvědomování*, který vznikl ve spolupráci Katedry českého jazyka a Katedry psychologie PedF UK v Praze. Cílem této práce bylo zjišťování vztahů mezi Žlabovou *Zkouškou jazykového citu* (1992) a novým *Testem jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě).

Z analýzy dat se potvrdilo, že *Zkouška jazykového citu* (Žlab, 1992) je pro žáky 1. a 2. ročníků v některých subtestech příliš snadná, neboť ji často plní 100 % žáků. Týká se to např. subtestu S1, kdy 6 položek z celkových 10 položek subtestu splnilo 100 % žáků 2. ročníků. Podobně u žáků 1. ročníků stejný subtest splnilo v 5 položkách z celkových 10 položek 90 % žáků a více. To znamená, že tyto položky jsou málo diferencující, a tento subtest je příliš jednoduchý, tudíž nemůže měřit schopnost žáků správně určovat rody podstatných jmen. Proto by bylo vhodné tento subtest přepracovat, protože nesplňuje předepsané normy pro žáky 1. – 5. ročníků základní školy, jak je v manuálu k tomuto testu uvedeno.

Naopak z analýzy dat lze konstatovat, že *Test jazykového uvědomování* z hlediska věku dětí, respektive 1. a 2. ročníků dobře diferencuje, neboť pro žáky 1. ročníků byl obtížnější než pro žáky 2. ročníků. Některé položky testu byly obtížné i pro žáky 2. ročníků. Z tohoto důvodu, se nedá tudíž uvažovat o tom, že by test byl v této podobě vhodný pro užívání i v diagnostice předškolních dětí. U tohoto testu se ukázalo, že v některých položkách v rámci subtestů je příliš těžký a je třeba jej přepracovat, buď postupným odstraněním a nahrazením některých položek nebo formou změny pořadí jednotlivých položek subtestů.

Na základě zjištěných údajů v rámci položkové analýzy se lze také k těmto návrhům na změny vyjádřit. Jak už bylo popsáno v kapitole 4.4 Kvalitativní rozbor

jednotlivých subtestů *Testu jazykového uvědomování*, dosažené výsledky v rámci položkové analýzy slouží k prověření náročnosti nového testu a k návrhům na změny v jeho jednotlivých položkách v rámci subtestů. Posuzují se položky, které tak zvaně nediferencují, což znamená, že buď je plní většina žáků (90 % žáků a více), neboť jsou příliš jednoduché, a nebo je neplní téměř žádný žák (10 % žáků a méně), neboť jsou příliš složité.

Pro žáky 1. ročníků se některé položky jevily jako náročné, ty splnilo 10 % žáků a méně. Mělo by dojít ke změnám např. v položce 4 v subtestu B2, kterou nezodpověděl žádný respondent, dále v subtestu A3, kde se vyskytly celkem 3 obtížné položky, dále v položce 2 v subtestu A4, v položce 4 v subtestu B3 a v položce 4 subtestu B4. U těchto vyjmenovaných položek by mělo dojít k jejich odstranění a nahrazení vhodnějšími položkami.

Z hlediska 1. ročníků je možné posuzovat i změnu pořadí jednotlivých položek dle procentuální úspěšnosti dětí, a to vzestupně od nejlehčí po nejtěžší položku. Např. u subtestu A1 dle zjištěných výsledků by bylo vhodnější seřazení položek v následujícím pořadí: na začátek položka 3 (splnilo 75 %), položka 1 (splnilo 55 %) nebo položka 4 (splnilo 55 %), položka 2 (splnilo 50 %) a nakonec položka 5 (splnilo 35 %). U všech ostatních subtestů se lze zamýšlet také nad změnou pořadí položek.

Stejným způsobem lze postupovat i u výsledků 2. ročníků, kde se vyskytovaly snadné položky, které splnilo 90 % žáků a méně, ale také obtížné položky, které splnilo 10 % žáků a více. Mělo by dojít ke změnám např. v položce 1 v subtestu B4, kterou zodpovědělo více jak 95 % dětí a více, dále v položce 2 v subtestu A2, v položce 5 v subtestu A4 a položce 2 v subtestu B1, neboť byly příliš snadné. Naopak jako obtížné se jevily položka 3 v subtestu A3 a položka 4 v subtestu B3. U těchto vyjmenovaných položek by mělo dojít k jejich odstranění a nahrazení vhodnějšími položkami.

Podobně lze posuzovat i změnu pořadí jednotlivých položek dle procentuální úspěšnosti žáků 2. ročníků, a to opět vzestupně od nejlehčí po nejtěžší položku. Např. u subtestu A1 dle zjištěných výsledků by bylo vhodnější seřazení položek v následujícím pořadí: na začátek položka 2 nebo položka 3 (splnilo 85 %), položka 4 (splnilo 75 %), položka 1 (splnilo 70 %) a nakonec položka 5 (splnilo 55 %). Stejně se lze zamýšlet i u všech ostatních subtestů nad změnou pořadí položek.

Na základě změn *Testu jazykového uvědomování*, buď postupným odstraněním a nahrazením některých položek nebo formou změny pořadí jednotlivých položek subtestů,

by bylo v budoucnu možné testování na novém vzorku dětí a opět cestou položkové analýzy nebo za pomoci testu Crombach alfa, jehož výsledky jsou přesnější, by byla zjišťována reliabilita nového testu.

Dále je možné uvažovat o využitelnosti *Testu jazykového uvědomování* v různých klinických skupinách, u kterých se předpokládá, že jejich vývoj není rovnoměrný, např. u dětí se specifickými poruchami učení, u dětí s vývojovou dysfázií, ale také dětí s Aspergerovým syndromem a tzv. slabých čtenářů. Test by mohl být využit také při diagnostice jazykového uvědomování u dětí bilingvních, u dětí ze sociokulturně znevýhodněných prostředí v důsledku jejich příslušnosti k minoritní etnické skupině, také u dětí uprchlíků (u nichž čeština není jejich mateřským jazykem), rovněž i u dětí se sluchovým či mentálním postižením. Test by se případně mohl využít i při posuzování školní zralosti dítěte.

Bylo by také zajímavé zjišťovat korelace jednotlivých subtestů z *Testu jazykového uvědomování* s *Testem rychlého automatického jmenování (RAN)* a s *Testem Slovník*. Bylo by možné např. zkoumat, jaký vztah má např. část B *Slovotvorba* z *Testu jazykového uvědomování* k *Testu Slovník* či k *Testu rychlého automatického jmenování* apod. Podobně by se dala porovnávat i část A *Morfologie* z *Testu jazykového uvědomování* se zmiňovanými testy týkající se fonologie a sémantiky.

V budoucnu by bylo možné zkoumat *Test jazykového uvědomování* také u dětí předškolního věku a případně přizpůsobit test úrovni jazykového uvědomování těchto dětí.

Další výzkumné studie by mohly zahrnovat také diagnostiku jazykového uvědomování ve vztahu ke komplexnímu testu inteligence, především k verbální části inteligence.

Také by bylo přínosem potvrzení souběžné validity *Testu jazykového uvědomování* se *Zkouškou jazykového citu*, která se zaměřuje na diagnostiku jazykového uvědomování a *Testem rychlého automatického jmenování* a *Testem Slovník*, které hodnotí jazykové dovednosti dětí, *Test rychlého automatického jmenování* testuje oblast fonologie a *Test Slovník* oblast sémantiky.

## ZÁVĚR

Diplomová práce vznikla jako souběžný výzkum při grantovém projektu GAČR „Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika“, v rámci něhož je realizován výzkum čtenářské gramotnosti, konkrétně porozumění čtenému, u dětí v České republice.

Jak napovídá název práce *„Jazykové uvědomování u dětí na počátku školní docházky“*, diplomová práce pojednává o jazykovém uvědomování neboli jazykovém citu u dětí v 1. a 2. ročnících základní školy, vyučovaných v obou metodách čtení, jak analyticko-syntetické, tak genetické. Diplomová práce je členěna na dvě základní části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části je čtenář seznámen s teoretickými východisky praktické části, která je zasazena do širšího kontextu aktuálního vědeckého poznání. V první kapitole jsou definovány základními pojmy, jako jsou gramotnost, s tím spojená pregramotnost a počáteční gramotnost. Jsou zde popsány dílčí funkce, které mají na rozvoj gramotnosti vliv, rovněž je pojem rozebírán z psychologického a psycholingvistického hlediska. V neposlední řadě je zdůrazňována potřeba výzkumů v této oblasti. Čtenář je tak stručně vpraven do problematiky v celé její šíři, aby následně chápal dílčí oblasti zkoumané v rámci této práce. V další kapitole teoretické části práce se zabýváme jazykovými rovinami řeči, jako jsou fonologicko-fonetická, morfologicko-syntaktická a lexikálně-sémantická jazyková rovina, které se při vývoji dětské řeči vzájemně prolínají. Blíže je pak rozebrána oblast morfologicko-syntaktické roviny jazyka. Na závěr této kapitoly vysvětlujeme stěžejní pojmy této práce, jako jsou jazykový cit a jazykové uvědomování, a to z pohledu různých autorů. Ve třetí kapitole se zabýváme morfologicko-syntaktickou rovinou jazyka z hlediska časového vymezení jejího vývoje, zejména z hlediska toho, kdy je vývoj morfologie započat a kdy je dokončen, neboť v tomto aspektu není mezi autory shoda. Pátá kapitola se věnuje mechanismu osvojení si morfologických, syntaktických a gramatických pravidel, kde je nastíněno několik teorií jejího vzniku z pohledu českých, i zahraničních autorů. V závěru této kapitoly je řešena daná problematika z hlediska ovlivnění vnějšími a vnitřními faktory na straně dítěte, rozdíly mezi pohlavími, a zda vývoj řeči může ovlivňovat také inteligence.

Praktická část práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V první kapitole je představen vlastní výzkumný projekt zaměřený především na sledování vztahů, tradiční *Zkoušky jazykového citu* (Žlab 1992) a nového *Testu jazykového uvědomování* (Kucharská, Šmejkalová, v přípravě). Tato část se podrobně věnuje také výběru respondentů, popisu

tohoto vzorku dětí z hlediska příslušnosti do 1. a 2. ročníků základní školy, z hlediska metody výuky čtení, z hlediska pohlaví a jednotlivých fází testování. V druhé kapitole jsou podrobně popsány použité diagnostické metody, jako je tradiční *Zkouška jazykového citu*, testující oblast morfologického uvědomování, a nově vytvořený test, na němž se podílely Katedra českého jazyka a Katedra psychologie PedF UK v Praze s názvem *Test jazykového uvědomování*. Tento test je zaměřen na oblast jazykového uvědomování dětí, přičemž v části A je zjišťována oblast morfologie a v části B oblast slovtvorby. V této části práce jsou také popisovány další použité srovnávací nástroje, *Test rychlého automatického jmenování*, která sleduje oblast fonologie, dále *Test Slovník*, který sleduje oblast sémantiky z hlediska slovní zásoby dětí. V neposlední řadě se zabýváme popisem neverbálního inteligenčního *Testu Kostky*, který byl do výzkumu zařazen pro detekování dětí s mentální retardací, také ale sloužil ke sledování vztahů se *Zkouškou jazykového citu* i *Testem jazykového uvědomování*.

Část věnovaná hypotézám a výzkumným otázkám se věnuje předpokladům, zda jsou výkony dětí ve *Zkoušce jazykového citu* a *Testu jazykového uvědomování* závislé na věku (respektive 1. a 2. ročníku), pohlaví či metodě výuky čtení (H2 – H4), což bylo sledováno metodou ukazatelů variability a metodou t-testů. Další hypotézy se věnují sledování vztahů mezi výkony dětí ve *Zkoušce jazykového citu* a v *Testu jazykového uvědomování* (H1), a také sledování vztahů již zmiňovaných hlavních testů s *Testem rychlého automatického jmenování* (RAN), *Testem Slovník* a *Testem Kostky* (H5 – H7). Na závěr této části práce jsou formulovány výzkumné otázky týkající se výkonů dětí v jednotlivých subtestech a položkách *Zkoušky jazykového citu* a *Testu jazykového uvědomování*. Dosažené výsledky slouží k prověření souběžné validity nového *Testu jazykového uvědomování* a k formulování návrhů na změny v jednotlivých oblastech testu či jeho jednotlivých položkách.

Následující část věnovaná kvantitativní a kvalitativní analýze dat obsahuje statistické zpracování testovaných hypotéz, přičemž analýza dat ukázala, že tradiční *Zkouška jazykového citu* a nový *Test jazykového uvědomování* spolu statisticky významně korelují, vypočtená hodnota korelačního koeficientu činila 0,807 a zjištěná korelace byla významná na 1 % hladině významnosti. Také byl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích z hlediska věku - starší děti jsou úspěšnější než mladší. Naopak pohlaví ani metoda výuky čtení nerozhodují. Nebyly prokázány statisticky významné korelace mezi *Testem jazykového uvědomování* a neverbálním inteligenčním *Testem Kostky*. Naopak *Test*

*jazykového uvědomování* významně pozitivně koreluje s *Testem rychlého automatického jmenování* a *Testem Slovník*. To znamená, že morfologicko-syntaktická rovina jazyka velmi významně souvisí s oblastí fonologie a sémantiky. Dále jsou zařazeny kvalitativní rozbor jednotlivých subtestů *Zkoušky jazykového citu* a *Testu jazykového uvědomování*, poté zjišťování vnitřní konzistence *Testu jazykového uvědomování* pro 1. ročník a 2. ročník. Poté následuje zhodnocení hypotéz. Před závěrečnou, souhrnnou kapitolou je umístěna diskuze, ve které jsou dávány závěry práce do kontextu aktuálního vědeckého poznání a teoretických východisek, uvažovány jsou i možné limity předkládané výzkumné práce a zmíněny jsou stručně i budoucí možnosti dalších výzkumů v této oblasti.

## SEZNAM LITARATURY

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Literacy before schooling*. Exeter: Heinemann Educational Books, 1982. 289 s. ISBN 0-435-08202-7

ELBRO, C., BORSTRØM, PETERSEN, D. K. Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*. 1998. Roč. 33, č. 1, s. 36-60.

GREPL, M., KARLÍK, P. *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1995. 800 s. ISBN 80-7106-134-4

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. 93 s. ISBN 80-85931-41-9

KREJČÍŘOVÁ, D., BOSCHEK, P., DAN, J. *Wechslerova inteligenční škála pro děti - WISC III*. Vyd. 1. Praha: Testcentrum, 2002. 119 s. ISBN 80-86471-19-5

KUCHARSKÁ, A. *Riziko dyslexie: programotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Vyd. 1., Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014. 267 s. ISBN 978-80-7290-784-7

KUCHARSKÁ, A., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2012 (1-2), 1-9

KUCHARSKÁ, A., ŠMEJKALOVÁ, M. Test jazykového uvědomování. *Článek v recenzním řízení*.

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2005. 213 s. ISBN 80-7367-056-9



LERVÅG, A, HULME, CH. Rapid Automatized Naming (RAN) Taps a Mechanism That Places Constraints on the Development of Early Reading Fluency. *Psychological Science*. 2009. 20 (8), 1040-1048

MÁLKOVÁ SEIDLOVÁ, G., SMOLÍK, F. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2014. 80 s. ISBN 978-80-247-4239-7  
Seidlové Málkové a Smolíka (2014)

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.

MARDELL-CZUDNOWSKI, C. *The Top Ten Predictors for Identifying Young Children at Risk*. 2001. *Thalamus* 19 (1), 34-40

MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žáků*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. 55 s. ISBN 978-80-86856-40-7

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Vyd. 1., Praha: H&H, 1992. 127 s. ISBN 80-85467-75-5

NEČILOVÁ, A., DUBOVÁ, O. & KABELKOVÁ, H. *Genetická nebo analyticko-syntetická metoda?* PPP: Jihlava, 2006.

NICHOLSON, C. L., ALCORN, C. L. *Vzdělávací aplikace WISC-III. Pomůcka pro interpretační strategie a nápravná doporučení*. Vyd. 1. Praha: Testcentrum, 2008. 131 s.

SOVÁK, M. *Uvedení do logopedie*. Vyd. 1, Praha: SPN, 1978. 327 s.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1., Praha: Karolinum, 2005. 247 s. ISBN 80-246-0877-4

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6

TOMICKÁ, V., KUCHARSKÁ, A. Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogickém centru pro děti a studenty s narušenou komunikační schopností. In *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: IPPP ČR (82-108).

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Vyd. 1., Praha: Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy učení, psaní a dalších školních dovedností*. Vyd. 10., zcela přepracované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7

ŽLAB, Z. *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Mikrodata, 1992.

## SEZNAM TABULEK

Tab. 1 – Rozložení výběrového souboru dle metody výuky čtení, pohlaví a ročníku .....	24
Tab. 2 – Ukazatele variability úspěšnosti žáků ve Zkoušce jazykového citu, dle školy, ročníku a pohlaví.....	43
Tab. 3 – Ukazatele variability úspěšnosti žáků v <i>Testu jazykového uvědomování</i> , dle školy, ročníku a pohlaví.....	44
Tab. 4 – Testování rozdílů středních hodnot dvou nezávislých výběrů, dle ročníku.....	45
Tab. 5 – Testování rozdílů středních hodnot dvou nezávislých výběrů, dle pohlaví .....	46
Tab. 6 – Testování rozdílů středních hodnot dvou nezávislých výběrů, dle metody výuky čtení ...	47
Tab. 7 - Hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu, dle dosažených výsledků v <i>Testu jazykového uvědomování</i> a <i>Zkoušce jazykového citu</i> .....	47
Tab. 8 – <i>Zkouška jazykového citu</i> - subtesty .....	48
Tab. 9 – <i>Test jazykového uvědomování</i> - subtesty .....	48
Tab. 10 – Hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu, dle dosažených výsledků v subtestech <i>Testu jazykového uvědomování</i> a <i>Zkoušky jazykového citu</i> .....	51
Tab. 11 – Hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu, dle dosažených výsledků v subtestech <i>Testu jazykového uvědomování</i> a <i>Zkoušky jazykového citu</i> .....	53
Tab. 12 - Úspěšnost žáků (v %) v jednotlivých subtestech <i>Zkoušky jazykového citu</i> .....	54
Tab. 13 - Úspěšnost žáků (v %) v jednotlivých subtestech <i>Zkoušky jazykového citu</i> , dle ročníku ..	57
Tab. 14 – Úspěšnost žáků v jednotlivých subtestech <i>Testu jazykového uvědomování</i> .....	58
Tab. 15 – Úspěšnost žáků v jednotlivých subtestech <i>Testu jazykového uvědomování</i> , dle ročníku	61
Tab. 16 – Testování reliability <i>Testu jazykového uvědomování</i> , 1. ročník a 2. ročník.....	63
Tab. 17 – Test normality získaných dat ze <i>Zkoušky jazykového citu</i> a <i>Testu jazykového uvědomování</i> .....	Příloha 1
Tab. 18 – Testování reliability <i>Testu jazykového uvědomování</i> , subtesty, 1. ročník .....	Příloha 2
Tab. 19 – Testování reliability <i>Testu jazykového uvědomování</i> , subtesty, 2. ročník .....	Příloha 3

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha 1:</b> Tab. 17 – Test normality získaných dat ze Zkoušky jazykového citu a Testu jazykového uvědomování (tabulka).....	1
<b>Příloha 2:</b> Tab. 18 – Test normality získaných dat ze Zkoušky jazykového citu a Testu jazykového uvědomování (tabulka).....	2
<b>Příloha 3:</b> Tab. 19 – Test normality získaných dat ze Zkoušky jazykového citu a Testu jazykového uvědomování (tabulka).....	3

# PŘÍLOHY

## Příloha 1

**Tab. 17 – Test normality získaných dat ze *Zkoušky jazykového citu* a *Testu jazykového uvědomování***

	Testová statistika Z	Statistická významnost
TJU	0,548	0,925
ZJC	0,525	0,946

*Zdroj dat: vlastní šetření, výstup softwaru SPSS 15.0*

*Vysvětlivky: TJU = Test jazykového uvědomování, ZJC = Zkouška jazykového citu*

## Příloha 2

**Tab. 18 – Testování reliability *Testu jazykového uvědomování*, subtesty, 1. ročník**

1. ročník	Položka č. 1	Položka č. 2	Položka č. 3	Položka č. 4	Položka č. 5	Celkem
Subtest A1						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,798</b>
Korelované položky	0,575	0,627	0,597	0,575	0,530	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,761	0,744	0,756	0,761	0,775	–
Subtest A2						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,497</b>
Korelované položky	0,530	0,517	0,009	0,049	0,344	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,230	0,271	<b>0,602</b>	0,572	0,399	–
Subtest A3						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>-0,170</b>
Korelované položky	-0,283	0,061	0,175	0,000	-0,189	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	<b>0,223</b>	-0,498	-0,403	-0,229	-0,015	–
Subtest A4						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,646</b>
Korelované položky	0,616	0,268	0,536	0,537	0,099	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,465	0,651	0,523	0,516	<b>0,718</b>	–
Subtest B1						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,482</b>
Korelované položky	0,262	0,335	0,170	0,279	0,262	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,426	0,384	0,480	0,414	0,426	–
Subtest B2						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,516</b>
Korelované položky	0,442	0,184	0,295	–	0,325	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,299	0,548	0,458	–	0,427	–
Subtest B3						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,504</b>
Korelované položky	0,150	0,309	0,157	0,203	0,650	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	<b>0,557</b>	0,429	0,516	0,494	0,102	–
Subtest B4						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,598</b>
Korelované položky	0,384	0,629	0,488	-0,372	0,489	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,527	0,367	0,462	<b>0,733</b>	0,460	–

*Zdroj: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*

## Příloha 3

**Tab. 19 – Testování reliability *Testu jazykového uvědomování*, subtesty, 2. ročník**

<b>2. ročník</b>	Položka č. 1	Položka č. 2	Položka č. 3	Položka č. 4	Položka č. 5	Celkem
Subtest A1						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,505</b>
Korelované položky	0,208	0,662	0,662	0,078	0,032	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,497	0,223	0,223	<b>0,572</b>	0,625	–
Subtest A2						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,524</b>
Korelované položky	0,424	-0,240	0,543	0,366	0,342	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,390	<b>0,671</b>	0,270	0,417	0,433	–
Subtest A3						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,525</b>
Korelované položky	0,362	0,245	0,424	0,412	0,105	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,434	0,503	0,420	0,380	<b>0,583</b>	–
Subtest A4						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,588</b>
Korelované položky	0,576	0,492	0,072	0,413	0,221	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,380	0,438	<b>0,672</b>	0,499	0,589	–
Subtest B1						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>-0,180</b>
Korelované položky	-0,018	0,358	-0,428	0,000	0,000	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	-0,208	-0,697	<b>0,367</b>	-0,259	-0,287	–
Subtest B2						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,671</b>
Korelované položky	0,403	0,538	0,437	0,218	0,564	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,632	0,563	0,616	<b>0,695</b>	0,571	–
Subtest B3						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,578</b>
Korelované položky	0,361	0,472	0,356	0,117	0,359	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,508	0,434	0,512	<b>0,611</b>	0,510	–
Subtest B4						
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ )	–	–	–	–	–	<b>0,081</b>
Korelované položky	-0,100	0,163	0,154	0,071	-0,132	–
Cronbachovo Alfa ( $\alpha$ ) vyloučených položek	0,151	-0,102	-0,107	<b>0,011</b>	0,272	–

*Zdroj: vlastní šetření, výstup programu SPSS 15.0*